

Schäfer, Alfred

## Die Geltungsproblematik in der Rekonstruktion pädagogischen Alltagsbewußtseins

*Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 4, S. 549-569*



Quellenangabe/ Reference:

Schäfer, Alfred: Die Geltungsproblematik in der Rekonstruktion pädagogischen Alltagsbewußtseins - In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 4, S. 549-569 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143253 - DOI: 10.25656/01:14325

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143253>

<https://doi.org/10.25656/01:14325>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 30 – Heft 4 – August 1984

## I. Thema: Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit

Öffentliche Vorträge zum Thema des 9. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

- |                     |   |
|---------------------|---|
| DIETER MERTENS      | Das Qualifikationsparadox. Bildung und Beschäftigung bei kritischer Arbeitsmarktperspektive 439 |
| MIKOŁAJ KOZAKIEWICZ | Bildung und Beschäftigung – ein wachsendes Problem zentralgeplanter Gesellschaften 457          |
| ILONA OSTNER        | Arbeitsmarktsegmentation und Bildungschancen von Frauen 471                                     |
| KLAUS PRANGE        | Arbeit und Zeit – Pädagogisch-anthropologische Aspekte der Arbeitslosigkeit 487                 |

## II. Thema: Historische Jugendforschung

- |   |  |
|---|--|
| HELMUT BECKER/<br>JÖRG EIGENBRODT/<br>MICHAEL MAY<br>MICHAEL PARMENTIER | Unterschiedliche Sozialräume von Jugendlichen in ihrer Bedeutung für pädagogisches Handeln 499                         |
|   | Der Stil der Wandervögel. Analyse einer jugendlichen Subkultur und ihrer Entwicklung 519                               |
| DETLEV PEUKERT  | Die „Halbstarken“. Protestverhalten von Arbeiterjugendlichen zwischen Wilhelminischem Kaiserreich und Ära Adenauer 533 |

## III. Diskussion

- |                |   |
|----------------|---|
| ALFRED SCHÄFER | Die Geltungsproblematik in der Rekonstruktion pädagogischen Alltagsbewußtseins 549  |
| MARTIN KIPP    | Berufspädagogische Historiographie auf dem Prüfstand. Eine Auseinandersetzung mit fünf Neuerscheinungen zur Geschichte der Berufserziehung in Deutschland 1918–1945 571 |

## IV. Besprechungen

JÜRGEN SCHRIEWER

BRUNO NIESER: Die Entstehung der Schule als Institution bürgerlicher Gesellschaft 585

WILFRIED BREYVOGEL

MANFRED HEINEMANN (Hrsg.): Erziehung und Schulung im Dritten Reich 589

GÜNTER PAKSCHIES

RUDOLF HARS: Die Bildungsreformpolitik der Christlich-Demokratischen Union in den Jahren 1945 bis 1954 595

MARION KLEWITZ

KNUT NEVERMANN: Der Schulleiter. Juristische und historische Aspekte zum Verhältnis von Bürokratie und Pädagogik 598

MANFRED HEINEMANN

JÜRGEN REYER: Wenn die Mütter arbeiten gingen... 603

## V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 607

Der Kieler Vortrag von KARLWILHELM STRATMANN „Arbeitslosigkeit als Kritik der Berufspädagogik“ wird in einem späteren Heft erscheinen.

Vorschau auf Heft 5/84

Reformpädagogik mit Beiträgen zu Maria Montessori, Rudolf Steiner und Peter Petersen sowie zur Erziehungspolitik der Weimarer Republik

Friedenspädagogik

# Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

*Anschriften der Redaktion:* Priv. Doz. Dr. Achim Leschinsky, Prof. Dr. Peter M. Roeder, (geschäftsführend), beide: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33, Tel.: (030) 82995-303/304. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 3/1984 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Maximilianstraße 52, 8000 München 22. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co., Postfach 227, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Dieser Ausgabe liegt ein Prospekt der Julius Klinkardt Verlagsbuchhandlung, Bad Heilbrunn, bei.

ISSN 0044-3247

# Zu den Beiträgen in diesem Heft

DIETER MERTENS: *Das Qualifikationsparadox*

Die aktuellen Diskussionen über die Beziehungen zwischen Bildung, Ausbildung und Arbeitswelt sind voller Widersprüche und Konflikte, welche es den Jugendlichen erschweren, eine sie überzeugende Strategie für die Zukunft zu finden. Am meisten irritiert das „Grundparadox“, daß von den Jugendlichen zur Beschäftigungssicherung unablässig Qualifizierung gefordert wird, während gleichzeitig die Arbeitslosigkeit der Qualifizierten zunimmt. Theorie und Wirklichkeit scheinen hier nicht übereinzustimmen. Jugendliche fragen, ob es angesichts der Arbeitsmarktrealität noch Sinn hat, große Qualifizierungsanstrengungen auf sich zu nehmen.

Die Antwort läuft darauf hinaus, daß Qualifikation immer weniger eine hinreichende, aber immer mehr eine notwendige Bedingung für sichere Beschäftigung wird. Diese problematische Einsicht kann dadurch erträglicher werden, daß die Qualifizierung weniger als Instrument für den Selbstzweck Arbeit gesehen wird. Aus vielen Gründen – die im einzelnen geschildert werden – wäre es aber eine für den einzelnen wie für die Gesellschaft langfristig nachteilige Folgerung, den Qualifizierungstrend wegen der aktuellen Verunsicherung aufzugeben. Obwohl die Kunst der Prognose begrenzt ist, kann eine Reihe von Deutungshilfen dazu beitragen, sich im Labyrinth der bildungs- und beschäftigungspolitischen Thesen und Antithesen besser zurechtzufinden.

MIKOŁAJ KOZAKIEWICZ: *Bildung und Beschäftigung – ein wachsendes Problem zentralgeplanter Gesellschaften*

Das Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem ist in den sozialistischen Ländern nicht wie in den westlichen Industrieländern gegenwärtig vor allem durch hohe Arbeitslosigkeit bestimmt, sondern eher durch Arbeitskräftemangel bei gleichzeitig geringer Produktivität in vielen Wirtschaftsbereichen. Der Autor untersucht die wichtigsten Faktoren, die für die unbefriedigende Situation im Verhältnis zwischen Ausbildung, Arbeitseinsatz und Produktivität verantwortlich sind, insbesondere am Beispiel der polnischen Entwicklung: die demographische Entwicklung, die Struktur ökonomischer Anreize bei gleichzeitiger Garantie der Vollbeschäftigung, den technologischen Entwicklungsstand, die Schwierigkeit, ein stabiles Arbeitsethos über die Schulerziehung aufzubauen. Er erörtert weiterhin Schwierigkeiten der zentralen Planung von Bildung und Beschäftigung angesichts unsicherer demographischer Prognosen, spontaner individueller Korrekturen und regionaler kultureller Bindungen. Der Aufsatz schließt mit einigen grundlegenden Fragen zur Zielsetzung des Bildungswesens, die in den sozialistischen Ländern heute diskutiert werden.

ILONA OSTNER: *Arbeitsmarktsegmentation und Bildungschancen von Frauen*

Weibliche Berufsanfänger haben mehr als männliche von der Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte profitiert. Durch den Ausbau des Bildungssystems und die generelle Ausdehnung des Dienstleistungsbereichs eröffnete sich in diesem Zeitraum für die Frauen zugleich verstärkt die Möglichkeit zu qualifizierter Berufstätigkeit. Aufgrund dieser

Entwicklung wird häufig die These vertreten, daß der Prozeß der „Individualisierung“ rasch voranschreite und Frauen statt des traditionellen „Daseins für andere“ zunehmend ein „Stück eigenes Leben“ realisieren könnten. Die Analyse zeigt aber, daß die Angleichung der formalen Bildungsabschlüsse die Ungleichheit zwischen Frauen und Männern am Arbeitsmarkt nicht beseitigt hat; diese ist eher größer geworden. Mit Hilfe des Segmentationsansatzes läßt sich zeigen, wie bestimmte Arbeitskräfte – und gerade Frauen – ohne Rücksicht auf Ausbildung und formale Qualifikation von bestimmten Arbeitsplätzen ausgeschlossen werden.

**KLAUS PRANGE:** *Arbeit und Zeit – Pädagogisch-anthropologische Aspekte der Arbeitslosigkeit*

Was tun wir, wenn wir nichts zu tun haben? Was früher die Vorzüge der aristokratischen Muße waren, sind heute die Lasten der Arbeitslosen geworden. Solange die Ideologie der Arbeit als Heilsweg in der protestantischen Nachfolge und als Emanzipationsprogramm in der Nachfolge von Hegel und Marx anhält, gibt es keinen Weg, den verheerenden moralischen Folgen der Arbeitslosigkeit zu entgehen. Das Argument ist, daß wir uns im Blick auf einen nachindustriellen Zustand der Gesellschaft auf eine andere Sicht der Zeit besinnen, wie sie zum Beispiel in der Tanzbewegung sich ausdrückt. Der Zug der Zeit als Kette von Aufgaben und Zielen ist zu ergänzen und auch zu ersetzen durch ein Verständnis der Zeit als offenem Prozeß des Zeitigens, wie er sich schon immer in der artistischen Produktivität bekundet hat. Dies schließt wiederum ein anderes Bild des Menschen ein: er ist ebenso sehr *Homo ludens* wie *Homo faber*.

**HELMUT BECKER/JÖRG EIGENBRODT/MICHAEL MAY:** *Unterschiedliche Sozialräume von Jugendlichen in ihrer Bedeutung für pädagogisches Handeln*

Im Mittelpunkt des Aufsatzes steht die Frage nach der Bedeutung raumbezogener Interessenorientierungen und darauf aufbauender Formen der Schaffung von Sozialräumen bei unterschiedlichen Gruppierungen Jugendlicher. Nach einer kurzen Erläuterung der entsprechenden Grundbegriffe aus dem Kontext eines Forschungsprojektes werden am Beispiel einer Punk-Clique ausschnitthaft deren Versuche zur Schaffung von Sozialräumen unter den Bedingungen großstädtischer Raumstrukturen beschrieben. – Im Anschluß daran wird der projektspezifische Erklärungsansatz der Entstehung raumbezogener Interessenorientierungen als kulturspezifische Profile skizziert, und es werden einige Forschungsergebnisse über die Ausprägung solcher Interessenprofile bei Jugendlichen mitgeteilt. Schließlich wird gefragt, welche Bedeutung diese Unterschiede für pädagogisches Handeln haben.

**MICHAEL PARMENTIER:** *Der Stil der Wandervögel. Analyse einer jugendlichen Subkultur und ihrer Entwicklung*

Der Autor schlägt vor, die verschiedenen subkulturellen Jugendstile, die im Gefolge der Industrialisierung seit der Jahrhundertwende in unregelmäßigen Abständen einander ablösen, als Varianten eines einzigen Grundmusters zu betrachten. Am Beispiel des Wandervogel versucht er einige Dimensionen dieses Grundmusters freizulegen. Die Analyse soll die den Anhängern selbst verborgen gebliebene Logik ihres subkulturellen

Stils, ihrer Ausdrucksmittel und Präferenzen auf die Ebene eines systematischen Diskurses heben und das Allgemeine und Besondere, das Gesellschaftliche und Individuelle daran unterscheiden helfen. Methodisch orientiert sich der Autor, ohne es ausdrücklich zu erwähnen, am Verfahren der „strukturalen Analyse“. Er unterscheidet zwischen den einzelnen Stiläußerungen und hofft sie als notwendige Momente des subkulturellen Zusammenhangs nachweisen zu können.

DETLEV PEUKERT: *Die „Halbstarken“. Protestverhalten von Arbeiterjugendlichen zwischen Wilhelminischem Kaiserreich und Ära Adenauer*

Der Aufsatz charakterisiert vier Typen des Protestverhaltens von Arbeiterjugendlichen als subkulturelle Lebensstile abweichenden Verhaltens: den Lebensstil der „Halbstarken“ in den Großstädten und Industrievierteln des Kaiserreichs, der „Wilden Cliquen“ in der Weimarer Republik, der „Edelweißpiraten“ im faschistischen Deutschland und der „Halbstarken“ der Nachkriegsära. Gemeinsame Traditionen werden ebenso herausgearbeitet wie Traditionsbrüche und epochale Unterschiede, die sich als zeitgebundene Reaktionen auf unterschiedliche gesellschaftliche Gesamtlagen interpretieren lassen, in denen sich aber auch der Zerfall einer eigenen proletarischen Kultur zu spiegeln scheint.

ALFRED SCHÄFER: *Die Geltungsproblematik in der Rekonstruktion pädagogischen Alltagsbewußtseins*

Die Akzeptanz des pädagogischen Bewußtseins von Erziehern bringt die pädagogische Wissenschaft in die Schwierigkeit der Begründung des eigenen Geltungsanspruchs, der als solcher notwendig die Alltagstheorie relativiert. Gewinnt die Alltagstheorie ihren Geltungsgrund aus praktischer Vermittlung, so wird eine wissenschaftliche Pädagogik die theoretischen Bedingungen einer kritischen Analyse dieses Zusammenhangs von Alltagstheorie und Praxis zum Gegenstand ihrer Untersuchung machen müssen. Der Aufsatz versucht zu zeigen, daß hier der idealistische Rückgriff auf transzendente Strukturen der Konstitution von Alltagsbewußtsein ebensowenig weiterhilft wie die Reduktion des Unterschiedes wissenschaftlicher und alltäglicher Theorien auf ein bloßes Wissensdefizit.

# Contents and Abstracts

## Topic: Work – Education – Unemployment

DIETER MERTENS: *The Qualification Paradox* . . . . . 439

The current discussion on the relationship between education, professional training, and the actual world of work is characterized by contradictions and conflicts which make it hard for young people to find a satisfactory strategy in the attempt to plan their future. Most confusing for them is the fact that, on the one hand, constantly rising standards of qualifications are required in order to secure employment. At the same time, however, the number of unemployed, including many qualified people, is on the rise. There seems to be no congruence between theory and reality. As a result, young people start wondering whether it is still worthwhile to exert themselves for higher qualifications. The answer to this question seems to be that although qualifications are no longer a sufficient prerequisite for achieving secure employment, they are still necessary. It might be easier to cope with this situation if qualifications were no longer considered a means for future employment per se. For many reasons (described in detail), however, the consequences would be negative for both society and the individual, if, taking the present disconcertion into account, the trend towards high qualifications would be discontinued. Although our prognostic powers are limited, some assistance can be provided to better interpret predictions concerning education and employment and thus to find one's way through the maze of theses and antitheses.

MIKOŁAJ KOZAKIEWICZ: *Education and Employment – a Growing Problem of Centralistic Societies* . . . . . 457

At present, the relation between the educational and the employment system in socialist countries is determined, above all, not by a high rate of unemployment but rather by labor shortage coinciding with a low productivity in many economic sectors. Thus situation differs from that which prevails in the Western world. Taking Poland as an example, the author examines the main factors which can be held responsible for the unsatisfactory situation that characterizes the relationship of education, employment, and productivity: the demographic development, the structure of economic incentives along with a guarantee for full employment, the level of technological development, and the difficulties in forming positive and stable attitudes towards work through school education. Furthermore, the author discusses the problems of centralized planning of education and employment in view of unreliable demographic prognoses, spontaneous individual corrections, and regionally differing cultural attachments. The autor concludes with a few basic questions concerning the objectives of the educational system which are at present being discussed in socialist countries.



ILONA OSTNER: <i>Segmentation of the Labor Market and Educational Opportunities for Women</i> . . . . .	471
---	-----

Women, just entering the labor market, have profited more than men from the expansion of the educational system during the last few decades. Due to the development of the educational system and the general expansion of the service sector within this period, the chances for women to enter qualified professional positions have improved. This development has led people to assume that the process of "individualization" was thus progressing rapidly and that women were increasingly able to lead a life of their own instead of the traditional "life for others". The analysis reveals, however, that equalizing formal educational attainment has not eliminated the inequality between men and women with regard to the labor market; in fact, it has increased. By applying concepts of the segmental labor market school it can be shown how some groups of workers – especially women – are excluded from certain areas of employment irrespective of their training and their formal qualification.

KLAUS PRANGE: <i>On Work and Time. Pedagogical and Anthropological Aspects of Unemployment</i> . . . . .	487
--	-----

What do we do, when there is nothing to do? What in olden days had been the privilege of the aristocrats has today become the burden of the unemployed. As long as there exists either an ideology which regards work as a means of salvation (in the wake of protestant theology), or an ideology that looks at it as a means of emancipation (following Hegel and Marx), there will be no way to escape the devastating moral consequences of unemployment. The gist of the argument is that – considering the post-industrial state of society – we have to recall a different sense of time as expressed, for instance, in the movements of a circular dance. The conception of the course of time as a chain of tasks and aims is to be replaced by an understanding of time as an open-ended process – a concept which has been prevalent in artistic activities all along. This, in turn, implies a different view of human nature: man is as much *homo ludens* as he is *homo faber*.

## Topic: On the History of Adolescence

HELMUT BECKER/JÖRG EIGENBRODT/MICHAEL MAY: <i>Socially-Defined Territories of Adolescents and their Relevance for Social Work</i> . . . . .	499
---	-----

The central question of the essay is how young people – within their different peer groups – create socially-defined territories as a framework for the realization of their needs and interests. Having briefly explained the adequate terminology, developed in the context of a research project, the authors sketch the efforts by a group of Punks to create their socially-defined territories within an urban setting. The paradigm to interpret the formation of spatial orientations specific for this research project is then outlined and some findings concerning such profiles of interest in adolescents are presented. In the concluding paragraphs the significance of these differences for social work is examined.

MICHAEL PARMENTIER: *The German "Wandervogel". Analysis of a Subcultural Life Style and its Development* . . . . . 519

The author suggests that different subcultural life styles since the turn of the century be regarded as variations of common basic pattern. With the German "Wandervogel" as a case in point he tries to explain some dimensions of this basic pattern. The purpose of this analysis is to bring the secret logic of this subcultural life style, their means of expression and preferences, up to a level of systematic discourse. The author tries to differentiate between the general and the specific, the social and the individual of this life style. Without stating this specifically he follows the method of structural analysis. The author distinguishes specific elements of life style and tries to prove that they are integral parts of a subcultural system.

DETLEV PEUKERT: *Protest Behavior of Working-Class Adolescents – From Imperial Germany to the Adenauer Era* . . . . . 533

In the essay four types of protest behavior of working-class adolescents are characterized as subcultural styles of deviant conduct: the life styles of a) the "rowdies" in the cities and the industrial areas of the empire, b) the "wild cliques" of the Weimar Republik, c) the "Edelweiss pirates" in fascist Germany, and d) the "teds" of the post-war era. Traditions common to all four types are shown to exist, as well as breaks with tradition and temporal differences that can be interpreted as responses to different social situations. These responses at the same time seem to reflect the decline of a genuine proletarian culture.

Discussion

ALFRED SCHÄFER: *The Problem of Validity in the Reconstruction of Pedagogical Everyday Consciousness* . . . . . 549

Accepting the educator's pedagogical consciousness, educational science is forced to substantiate its claim to validity; this necessarily relativizes everyday theory. If everyday theory can be validated – in a dialectical way – on the basis of its relationship to practice, educational science must then inquire into the theoretical framework of an analysis of the relationship between everyday theory and practice. The author wants to demonstrate that this problem cannot be solved either by an idealistic recourse to transcendental structures constituting everyday consciousness or by maintaining that the difference between scientific and everyday knowledge is merely one of degree.

1st INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION IN THE '90s: EQUALITY, EQUITY AND EXCELLENCE IN EDUCATION, 16–19 December, 1984, Tel Aviv, Israel.  
For further information: Conference Secretariat, P. O. B. 29313, Tel Aviv 61292, Israel. In West Germany: Geo-Reisen GmbH, Frankfurt/Main, Tel.: 069/550401

## Die Geltungsproblematik in der Rekonstruktion pädagogischen Alltagsbewußtseins

### *1. Das Problem: Explikation „eingehüllter Rationalität“ oder Kritik falschen Bewußtseins?*

Das Anliegen, eine objektiv-sinnverstehende Rekonstruktion der alltäglichen „pädagogischen Mikrowelt“ mit dem Anspruch zu leisten, handlungsorientierende Ergebnisse zu erzielen (vgl. LENZEN 1980, S. 11), verbindet die „Alltagswende“ der Pädagogik mit dem Programm der Handlungsforschung. Die Rekonstruktion pädagogischen Alltagsbewußtseins scheint einen zentralen Aspekt der Handlungsforschung theoretisch einzuholen: die Perspektive des praktischen Erziehers, die als ernstgenommene den Ausgangspunkt des Prozesses ihrer „Verbesserung“ bilden soll. Eine solche Theoretisierung legt zugleich auch die Verbindungslinien zu traditionellen Fragestellungen pädagogischer Theoriebildung frei, die vor allem in der Diskussion des Theorie-Praxis-Verhältnisses durch E. WENIGER ihren Problemhorizont erhielten. Eine Rekonstruktion dieses Problemhorizontes wird daher mit den Grenzen der geisteswissenschaftlichen Position WENIGERS zugleich die Problemstellungen aufzeigen, mit denen auch eine „Alltagswende“ der Pädagogik konfrontiert ist – will man diese als Beitrag zur Lösung systematischer Probleme pädagogischer Theoriebildung verstehen.

Die Möglichkeit einer Vermittlung von Theorie und Praxis gründet sich für WENIGER (1952) darin, daß der Gegenstand pädagogischer Reflexion nicht die Praxis „an sich“ ist, sondern eine immer schon theoretisch vermittelte Praxis (vgl. DAHMER 1967, S. 49f.). Es gibt keine pädagogische Praxis ohne ihre (wenn auch rudimentäre) theoretische Erfassung und Qualifizierung, wie es umgekehrt keine pädagogische Theorie gibt, die ohne praktische Vermittlung gedacht werden könnte (vgl. SCHÄFER 1982). Pädagogische Theorie reflektiert auf verschiedenen Stufen die wechselseitige Vermittlung von Theorie und Praxis: Sie bleibt auch als Wissenschaft an die Perspektive des Praktikers gebunden. Sie ist stellvertretende Reflexion aus dieser Perspektive, die deren rudimentär-unsystematische Formen (die „Theorien 1. Grades“) und ihre zu Regeln, Weisheiten, Theorieteilen zusammengefaßten Systematisierungen (die „Theorien 2. Grades“) in sich aufhebt und diese in einer systematischen Reflexion zu „läutern“ versucht – mit dem Anspruch auf eine orientierende Verbesserung der Theorien 1. Grades, der mit diesen bezeichneten Einheit von Theorie und Praxis. Es geht WENIGER um eine qualitative Verbesserung der immer schon statthabenden Theorie-Praxis-Vermittlung, der Vermittlung der Praxis durch die Theorie wie der Theorie durch und an die Praxis – als Bedingung der Möglichkeit einer Orientierung der Praxis durch die Theorie (vgl. GIRMES-STEIN 1981).

WENIGERS theoretisch-systematische Position findet sich auch in der Handlungsforschung wie in der Diskussion um die „Alltagswende“ der Pädagogik in methodologischer Form wieder: als Postulat der Vermittlung von Theorie und Praxis, der Anerkennung des Praktikers und seiner Perspektive als Voraussetzung eines Subjekt-Subjekt-Verhältnisses und als Anspruch auf eine Vermittlung der Forschungsergebnisse an den Praktiker mit

dem Ziel einer kommunikativen Validierung und der sich daraus ergebenden Veränderung alltäglicher Praxis. Daß diese Positionen in methodologischer Perspektive vorgetragen werden, bedeutet zum einen eine Wiederaufnahme der zentralen Problematik des Vorgehens WENIGERS, zum anderen aber auch den Abbau seines systematisch-pädagogischen Problembewußtseins, das über die theoretische Explikation pädagogischer Praxis handlungsorientierend zu wirken bestrebt war. Vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit der empiristischen Methodologie spielte die methodologisch abgesicherte Geltungsbegründung ihrer Aussagen in der Diskussion der Handlungsforschung immer eine entscheidende Rolle (vgl. z.B. die Kontroverse zwischen HAEBERLIN 1975 und MOLLENHAUER/RITTELMAYER 1975); zugleich verhinderte aber der methodologische Charakter dieser Diskussion, daß die Problematik als eine der Geltungsbegründung *pädagogischen* Wissens erörtert wurde, als Frage nach der Möglichkeit gesicherten pädagogischen Wissens.

Das Modell einer pädagogischen Theoriebildung aus der Perspektive des Praktikers, das von der pädagogisch-theoretischen Vermitteltheit seiner Praxis ausgeht und diese auch für die eigene Theoriebildung als verbindlich reklamiert, wird nur dann sinnvoll, wenn der Unterschied zwischen den verschiedenen Theoriestufen als ein qualitativer, das heißt als einer des unterschiedlichen Geltungsanspruchs angebbar wird. Eine Theorie 3. Grades muß eine andere Qualität haben als diejenige 1. und 2. Grades. Obwohl sie als pädagogische an die Perspektive des Praktikers gebunden ist, muß jene diese qualitativ anders rekonstruieren und dies an dieser Perspektive, das heißt an der Einheit von Theorie und Praxis, von theoretischer und praktischer Geltung, demonstrieren. Wenn also eine pädagogische Theorie 3. Grades ihre Geltung unter Beweis stellen will, so steht sie damit sowohl theoretisch als auch praktisch unter Begründungszwang: Die Theorie, die an die reflexiven Erfahrungen des Praktikers anknüpft, diese auf ihre Stichhaltigkeit, Praktikabilität, Generalisierbarkeit usw. überprüft, wird sich in einer praktischen Argumentation ebenso legitimieren müssen wie in ihrer theoretischen Anlage, die in ihrer Struktur die Autonomie pädagogisch sinnvollen Handelns expliziert (vgl. DAHMER 1967, S. 49).

Man steht damit zunächst vor den beiden folgenden Problemstellungen:

1. Eine pädagogische Theorie wird die jeweilige Vermittlung des pädagogischen „Alltagsbewußtseins“ durch die Praxis angeben müssen: Sie wird also die (institutionell vermittelten) Praxisbedingungen reflektieren, die dem pädagogischen „Alltagsbewußtsein“ Probleme aufdrängen, und bestimmte Lösungsmöglichkeiten nahelegen, die aber zugleich für die pädagogische Theoriebildung selbst wiederum Wirkungsbedingungen vorgeben, welche in ihrer Dialektik als Grenze reflektiert werden müssen, sollen sie für eine (realistische) praktische Argumentation konstitutiv sein.
2. Zugleich wird die pädagogische Theorie dieses „Alltagsbewußtsein“ als pädagogisches explizieren müssen, das heißt es als pädagogisches identifizierbar und legitimierbar machen müssen (vgl. SCHÄFER 1982). Die Ausformulierung seines pädagogischen Charakters müßte also unter Berücksichtigung der Probleme pädagogischer Theoriebildung das intendierte und vollzogene Handeln als „pädagogisch sinnvoll“ (vom Standpunkt der Verantwortung des Praktikers – vgl. FLITNER 1958, S. 18) ausweisen.

Beide Problemstellungen konzipieren das Geltungsproblem allerdings nur „immanent“ als eines der Qualität der so bestimmten pädagogischen Theoriebildung – nicht aber als

eines des kritischen Vergleichs dieser Theoriebildung mit der Theorie des Praktikers. WENIGER selbst ging wohl – vor dem Hintergrund einer sinnauslegenden Hermeneutik – davon aus, daß der Theoretiker die „eingehüllte Rationalität“ des Praktikers zu explizieren habe. Auch wenn bei ihm die Möglichkeit nicht ausgeschlossen wird, Widersprüche zwischen der „falschen Theorie“ des Praktikers und der „Wirklichkeit“ sowie der „richtigen Theorie“ und der „falschen Wirklichkeit“ aufzuzeigen (vgl. KRIEG 1982, S. 14–19), so wird man doch feststellen müssen, daß die Implikationen dieser Möglichkeit bei WENIGER nicht hinreichend reflektiert werden. D. BENNER kritisiert hier mit Recht die Konstruktion eines praktischen Zirkels im Verhältnis von Theorie und Praxis, der Gefahr läuft, Theorie auf eine bloße Hermeneutik eines unproblematischen Vorverständnisses zu reduzieren – ein Zirkel, an dessen Aufspaltung sich pädagogische Theorie gerade abzarbeiten hat (vgl. BENNER 1973, S. 219 ff.). In einer solchen Arbeitsperspektive wird es darum gehen, einen Weg zu finden, wie jede der beiden obigen Aufgabenstellungen zum Korrektiv der jeweils anderen gemacht werden kann. Gefragt werden muß demnach

- a) nach den theoretischen Bedingungen, unter denen eine Analyse der Praxisbedingungen dazu berechtigt, von einem „falschen“ oder inadäquaten Bewußtsein des Praktikers zu reden – ohne in eine konservative Anpassungsoption zu verfallen;
- b) nach den theoretischen Bedingungen, die es einer Strukturanalyse des als pädagogisch qualifizierbaren Handelns erlauben, die Praxisbedingungen als „falsche“, nicht mehr vertretbare Realität zu kritisieren – ohne in einen leeren und unverbindlichen Idealismus zu verfallen.

Die Beantwortung dieser beiden metatheoretischen Fragen zu den beiden oben erwähnten Aufgabenstellungen pädagogischer Theoriebildung gäbe eine begründete Perspektive auf das frei, was man eine „politisch reflektierte pädagogische Stellungnahme“ (vgl. SCHÄFER 1982, S. 792) nennen könnte. Beide metatheoretischen Fragestellungen beinhalten den Übergang von einer Explikation des „Alltagsbewußtseins“ zu dessen Kritik, die sich in beiden (objekttheoretischen) Aufgabenstellungen niederschlägt. Während die Explikation begründeter pädagogischer Handlungsstrukturen eine Problematisierung der pädagogischen Rationalität des Praktikers bedeuten kann, besteht bei der Rekonstruktion der Praxisbedingungen in ihrem institutionell-strukturellen Zusammenhang über eine Kritik solcher Verhältnisse hinaus die Möglichkeit, die mangelnde (politische) Reflexion der eigenen (sozialstrukturell vermittelten) Lage des Praktikers zu problematisieren. Die Rekonstruktion der Praxisbedingungen wie des ihnen korrespondierenden pädagogischen „Alltagsbewußtseins“ ist zugleich immer auch eine Problematisierung von eingeschliffenen Legitimationsmustern.

Daß die metatheoretischen Fragestellungen nach den Konstitutionsbedingungen pädagogischer Theorien im Spannungsfeld einer begründeten Qualifikation des Gegenstandes „Erziehung“ und seiner sozialstrukturell bedingten praktischen Einbindung unbeantwortet sind, zeigt sich in der gegenwärtigen Diskussion bei der Behandlung ihrer auf der Gegenstandsseite der Forschung angebbaren Erscheinungsform: Die Einnahme der Perspektive des Praktikers und der gleichzeitige Anspruch auf eine Relativierung der Geltung dieser Perspektive lassen die postulierte Subjekt-Subjekt-Beziehung zwischen Forscher und Erforschem fragwürdig erscheinen – damit aber auch die angestrebte Einheit von Theorie und Praxis. Hier hilft weder eine hermeneutische Verdoppelung des

„Alltagsbewußtseins“ weiter noch die (im Rahmen der Handlungsforschung) gängige Reduktion dieses metatheoretischen Problems auf Methodologie, bei der es um die Frage geht, auf welche Weise gewährleistet werden kann, daß das „verdinglichte“ (vgl. HEINZE u. a. 1975, S. 31) oder „systematisch verzerrte“ (vgl. TERHART 1981, S. 773) Bewußtsein des Praktikers über den Prozeß der Handlungsforschung aufgehoben werden kann. Eine solche vorgängige Qualifizierung des „Alltagsbewußtseins“ stellt die Handlungsforschung vor das Problem der Doppelqualifizierung des Verhältnisses von Forscher und praktischem Erzieher: „Wo Kooperation gesucht wird, handelt es sich um eine Beziehung von Subjekt zu Subjekt und nicht mehr von Subjekt zu Objekt. Dies bedeutet jedoch nicht, daß die als Subjekte behandelten Personen im sozialen Feld dadurch automatisch auch Subjekte ihrer eigenen Lebensumstände werden, denen sie zugehören“ (MOSER 1975, S. 168). Handlungsforschung erscheint als Hilfestellung bei der Subjektwerdung des Handelnden: Dieses Ziel der Verfügung über die eigenen Lebensumstände wird angestrebt über seine Vorwegnahme im Diskurs, in der kooperativ-reflexiven Vergewisserung situativer Ausschnitte der eigenen Lage. Die Einigung auf eine Situationsdefinition der beobachteten Unterrichtsprozesse hat demnach neben der theoretischen Funktion einer Einigung auf „Wahrheit“ zugleich die therapeutische – oder: wie man auch sagen könnte: pädagogische – Funktion der Hilfestellung bei der Mündigwerdung des Handelnden. Diese Funktion kann sie aber nur dann haben, wenn die behauptete Asymmetrie auch im kooperativen Verfahren selbst noch wirksam ist. Aus dieser Lage hat man nun den Schluß gezogen, das Verhältnis von Forscher und praktischem Erzieher selbst als pädagogisches anzugeben, bei dem es darauf ankommt, die Asymmetrie in diesem Verhältnis über dialogische Vermittlung in eine Symmetrie zu verwandeln, also in einen Zustand der von Verdinglichung freien Selbstreflexion des erziehenden Subjekts (vgl. TERHART 1981, S. 786f.).

Eine solche Strategie löst nun aber nicht die metatheoretische Problematik, sondern verschiebt sie nur auf eine andere Ebene. So stellt TERHART an gleicher Stelle fest, daß eine solche pädagogische Perspektive problematisch ist, „denn weder kann als geklärt betrachtet werden, welches die Spezifika pädagogischen Handelns sind, noch besteht Einigkeit darüber, wie ein diesem Gegenstand adäquates (also pädagogisches) Verstehen pädagogischer Prozesse vonstatten gehen und sich darüber hinaus als ein methodisch geregeltes Verfahren ausweisen lassen könnte“ (TERHART 1981, S. 790). Die ungeklärten Probleme pädagogischer Theoriebildung im Rahmen der Handlungsforschung (vgl. auch PEUKERT 1981, S. 61) betreffen allerdings nicht nur die Geltung des eigenen pädagogischen Anspruchs auf „Erziehung“ des Praktikers, sondern darüber hinaus auch den Anspruch einer adäquaten Erfassung des Gegenstandes, der sich in der (rudimentären) Alltagsreflexion des Praktikers auf seine Praxis als „Erziehung“ findet. Die Explikation dieses pädagogischen „Alltagsbewußtseins“ in einer Strukturtheorie pädagogischen Handelns findet nicht statt: Der Geltungsanspruch der Handlungsforschung gründet sich so weder auf eine Erfassung des Gegenstandes, die erst die Unterscheidung verschiedener Qualitätsstufen pädagogischer Theoriebildung (im Sinne WENIGERS) sinnvoll machen würde, noch auf eine adäquate Reflexion des eigenen pädagogischen Anspruchs, der nur als methodologischer, nicht aber als pädagogischer reflektiert werden kann.

Bezogen auf das „Alltagsbewußtsein“ im Sinne einer Theorie 1. Grades wird eine solche Perspektive gerade nicht dem fundamentalen Diktum WENIGERS von der Einheit von

Theorie und Praxis in dieser Theorie 1. Grades, der Vermittlung des pädagogischen „Alltagsbewußtseins“ durch die Praxis wie dieser pädagogischen Praxis durch diese „Alltagstheorie“ des Praktikers, gerecht. Wenn man von pädagogischer Praxis nur theoriegeleitet reden kann, also unter einer Handlungen, Strukturen usw. als pädagogisch qualifizierenden Perspektive, und wenn man pädagogische Theorie nur in ihrer praktischen Vermitteltheit begreifen kann, so läßt sich das pädagogische Bewußtsein 1. Grades nicht einfach durch eine (unter einer anderen Perspektive stattfindende) Analyse der Praxis in seinem Geltungsanspruch aufheben – ebensowenig, wie sich *die* Praxis durch eine als adäquat verstandene pädagogische Theorie in ihrem sich praktisch aufdrängenden Geltungsanspruch außer Kraft setzen läßt. Die bloße Verdoppelung der Perspektive des Praktikers bietet ebensowenig einen theoretischen Lösungsweg wie ihre vorgängig-objektivistische Disqualifizierung als verdinglichtes Bewußtsein. Die Einnahme der Perspektive des Praktikers wird in deren „eingehüllter Rationalität“ das durch die praktischen Widersprüche vermittelte falsche Bewußtsein ebenso durchsichtig machen müssen wie umgekehrt die (durch Strukturanalyse der Praxis mögliche) Analyse eines derart falschen Bewußtseins auf dessen Geltungsanspruch als einer adäquaten Wiedergabe eines „falschen Seins“ hinweisen muß. Diese Dialektik bezeichnet den Problemhorizont der Geltungsfrage innerhalb einer kritisch gewendeten Theorie-Praxis-Konzeption

WENIGERS.

Von hier aus wird die Begründung der Möglichkeit einer Kritik des „Alltagsbewußtseins“, die in der Kritik seiner Falschheit, Verdinglichung usw. an dessen legitimem Geltungsanspruch festhält, zum Problem. Es ist dies zugleich die Frage nach der Geltung einer sich als wissenschaftlich verstehenden, praktisch orientierten und orientierenden pädagogischen Theorie, die man gleichzeitig als Folie der Rekonstruktion und Kritik der „Alltagswende“ der Pädagogik betrachten kann. Dabei soll im folgenden idealtypisch unterschieden werden zwischen Theoremen, die ihren Standpunkt eher in der Explikation der „eingehüllten Rationalität“ der Perspektive des Praktikers, ihres diesem selbst verborgenen Geltungsanspruchs sehen, und solchen, die diesen Geltungsanspruch vor dem Hintergrund einer Analyse seiner Praxis in Frage stellen. Eine solche Unterscheidung läßt sich zwar in der Diskussion einer „Alltagswende“ der Pädagogik nur schwer festmachen, da hier einerseits die Geltungsproblematik zwar im Vordergrund steht, diese aber andererseits in ihrem Zusammenhang mit den Bedingungen pädagogischer Theoriebildung nicht reflektiert wird. Im folgenden möchte ich die These vertreten, daß es gerade diese Reduktion der Geltungsproblematik ist, die es beiden, hier vor dem Hintergrund der oben explizierten Geltungsfrage idealtypisch unterschiedenen, Vorgehensweisen unmöglich macht, über die „Alltagstheorien“ bis zu einer Theorie (und orientierenden Begründung) pädagogischen Handelns vorzudringen.

Die erste dieser Positionen, die ich ebenso wie die zweite in den folgenden beiden Abschnitten vor dem Hintergrund der von ihr rezipierten Theorien (phänomenologische Soziologie, Ethnomethodologie) diskutieren werde, ist angebbbar durch die These einer strukturellen Ähnlichkeit von Alltagstheorien und wissenschaftlichen Theorien. „Ebenso wie wissenschaftliche Aussagensysteme bestehen alltagstheoretische Deutungen aus Aussagenszusammenhängen mit eigenen Kriterien der Gültigkeit und der Angemessenheit der Aussagen über die Wirklichkeit. Erkenntnislogisch gibt es u.E. keine *prinzipielle* Differenz zwischen alltagstheoretischen Deutungen und wissenschaftlichen Theorien über

die Wirklichkeit“ (HEINZE/LOSER/THIEMANN 1981, S. 51 Anm.). Die andere Qualität wissenschaftlicher Theorien besteht demnach allenfalls in der Systematik des in ihnen konsistent explizierten Sinnzusammenhangs, der es erlauben soll, die nur scheinbare Konsistenz des Alltagswissens pädagogischer Praktiker, die um den Preis der Negation, Neutralisierung, Umformung von „Brüchen“ in der Erfahrung erkaufte wird (vgl. SCHULTE/THIEMANN 1979, S. 431), zu „läutern“. Neben der Frage der Begründung eines wissenschaftlichen Erkenntnisanspruchs ergibt sich jedoch noch ein weiteres Problem, wenn man bedenkt, daß die alltagstheoretischen Deutungen nicht konstant sind, sondern sich während des unterrichtlichen Verständigungsprozesses laufend verändern: die Frage nach einem festen Bezugspunkt, einer Grundlage, auf die eine Verständigung von Wissenschaftler und Praktiker gestellt werden könnte. Die Erforschung von Konstitutionsregeln (vgl. TERHART 1981, S. 157; UHLE 1978, S. 13; THIEMANN 1979, S. 78) scheint beide Problemstellungen lösen zu können. Die Angabe von interaktions- und interpretationssteuernden Basisregeln/Idealisierungen, wie sie im Rahmen der phänomenologischen Soziologie und der Ethnomethodologie postuliert wird, zielt auf einen Fundus von Konstitutionsregeln, die es erlauben, aktuelle Interpretationen, Bedeutungszuschreibungen und Typisierungen als mit Hilfe dieser Konstitutionsregeln generierte zu begreifen. Mit diesen Konstitutionsregeln soll demnach eine allgemein geltende (apriorische) Grundlage der Verständigung gegeben werden (Problem der Konstanz), die zugleich auch für die Verständigung zwischen Forscher und Erforschem fruchtbar in dem Sinne ist, daß man durch Rückbezug auf allgemein geteilte („objektive“) Konstitutionsregeln die aus ihnen (subjektiv-situativ) generierten Deutungsmuster problematisieren könnte (Problem des wissenschaftlichen Geltungsanspruchs). Allerdings würde eine solche Lösungsstrategie nur dann greifen, wenn die Konstitutionsregeln wirklich die angenommene Steuerungsfunktion hätten, wenn sie also

1. für die (zumindest subjektive) Geltung des Alltagswissens als konstitutiv ausgewiesen werden können, und das heißt ebenfalls,
2. vom Alltagswissen klar unterschieden werden können.

Selbst wenn man diese Probleme gelöst hätte, würde sich für eine Rezeption durch die Pädagogik immer noch eine weitere Problematik stellen, die man sich wiederum an der Problemexplikation WENIGERS verdeutlichen kann. Während WENIGER vor dem Hintergrund der Einheit von Theorie und Praxis die Explikation pädagogischen „Alltagsbewußtseins“ als eine der Strukturen pädagogischen Handelns (in seiner je praktischen Vermittlung) anvisieren konnte, wird hier primär nach bewußtseinsimmanenten Bedingungen der Konstitution von „Alltagsbewußtsein“ gefragt – also weder nach seinem pädagogischen Charakter noch nach seiner praktischen Vermittlung. Es stellt sich damit die Frage, ob der intendierte Zusammenhang von Theorie und Praxis auf diese Weise theoretisch noch eingeholt werden kann – oder ob nicht die methodologisch orientierte Diskussion der Geltungsproblematik bei der (objektiv-idealistischen) Unterstellung eines Bestandes an Konstitutionsregeln stehenbleibt. Diese Problematik wird Gegenstand des nächsten Abschnittes sein.

Für Theorien, die das Alltagswissen in Frage stellen und dies durch eine Analyse realer Praxis zu belegen versuchen, wird sich die Geltungsproblematik ihrer Aussagen ebenfalls in zwei Dimensionen zeigen. Zum ersten stellt sich auch hier die Frage ihres wissenschaftlichen Geltungsanspruchs als eine der Begründung ihrer Aussagen: Vor dem Hintergrund



des explizierten Theorie-Praxis-Verhältnisses wäre eine „falsche“ Theorie des Praktikers in seiner Praxis und ihren Bedingungen zu verorten und nicht nur als bloßes (subjektives) Wissensdefizit anzugeben. Stellt sich hier auch die gleiche Frage wie bei der oben angedeuteten Vorgehensweise nach der Geltung wissenschaftlicher Aussagen gegenüber alltagstheoretischen Deutungen, so unterscheidet sich allerdings der zweite Bereich der Problemstellung, ihre Bedeutung für die Pädagogik, von der ersten Herangehensweise in einem bedeutsamen Punkt. Während sich dort die Frage ergab, ob über eine Proklamation von objektiv-bewußtseins-immanenten Konstitutionsregeln das Verhältnis von Theorie und Praxis noch theoretisch eingeholt werden kann, so ergibt sich diese Problemstellung hier gleichsam von der praktischen Seite: Verbietet es nicht die (pädagogische) Perspektive auf die Validierung wissenschaftlicher Analyseergebnisse, durch einen Diskurs mit den Betroffenen diesen ein notwendig (durch die Objektivität ihrer Praxis aufgeherrschtes) falsches Bewußtsein zu unterstellen? Ist dies nicht ein Grund, der zur Verzerrung der Analyse führen kann? Diese Probleme möchte ich vor dem Hintergrund der Referenztheorien (Wissenssoziologie, Theorie der „latenten Sinnstrukturen“) im 3. Abschnitt untersuchen, um auch hier die oben angegebene These zu belegen, daß eine (methodologisch) orientierte Reduktion des Geltungsproblems ein Hindernis auf dem Wege von einer Analyse des „Alltagsbewußtseins“ der Erzieher zu einer orientierend-begründenden Theorie pädagogischen Handelns ist.

## *2. Der Geltungsanspruch des Alltagswissens: Zwischen transzendentaler Begründung und Relativität*

Die Möglichkeit unterschiedlicher Realitätsdeutungen scheint A. SCHÜTZ zu betonen, wenn er davon ausgeht, daß die Lebenswelt zergliederbar ist in eine Anzahl in sich geschlossener Sinnbereiche (Realitäten): in Alltagswelt, Traum, wissenschaftliche Betrachtung usw. (vgl. SCHÜTZ 1974, S. 23f. und 1971, S. 32). Die Geschlossenheit solcher Sinnbereiche ist bestimmt durch einen jeweils spezifischen kognitiven Stil, das heißt durch eine spezifische Aufmerksamkeit (BERGSON: *attention à la vie*), die als regulatives Prinzip Relevanzen konstituiert. Hinzu kommen eine je spezifische Form der „Spontaneität“, verstanden als Form des Umgangs mit den relevanten Objekten, eine je spezifische Einstellung zur Realität (*epoché*), spezifische Sozialformen und Formen des Selbsterlebens und der Zeitperspektive (vgl. SCHÜTZ 1974, S. 25–27).

Eine Einheit gewinnen diese verschiedenen Realitätsdeutungen in der Alltagswelt als primärer Wirklichkeit, als jenem Bereich, auf dem alle anderen aufbauen. Diese ist bestimmt durch die „natürliche Einstellung“, durch die Suspendierung des Zweifels an dem, was als Umwelt gegeben ist. Was für selbstverständlich gehalten wird, mag sich situativ ändern, gewährleistet wird diese Selbstverständlichkeit jedoch durch die durchgängige pragmatische Motivation zum einen und bestimmte „Idealisierungen“ (HUSSERL) zum anderen. Beide Faktoren garantieren, daß selbst dann, wenn der Wissensvorrat des Subjekts problematisch wird, wenn also seine Erfahrung nicht in den für die jeweilige Situation bereitstehenden Bezugsrahmen paßt aufgrund subjektiver und/oder objektiver Gründe, der Bereich des Selbstverständlichen nicht verlassen wird: Das Problem wird unter Beibehaltung der Idealisierung und des pragmatischen Motivs gelöst und als Lösung in den subjektiven Wissensvorrat integriert. Dies ist auch deshalb ohne Schwierigkeiten

möglich, weil dieser Wissensvorrat vage ist, verschiedene Abstraktionsebenen umfaßt usw. Die Idealisierungen sind nun nicht etwa Verzerrungen oder ideologische Überhöhungen der Realität, sondern sie sind die eigentliche Grundlage der alltäglichen Realitätsdeutung, deren Konstitutionsbedingungen. SCHÜTZ ordnet den von ihm behaupteten Idealisierungen zwei Grundannahmen zu: Der „Generalthese“ von der Konstanz der Welt entsprechen die Idealisierungen des „and so forth“ und des „I can always do it again“ (vgl. SCHÜTZ/LUCKMANN 1974, S. 7) und der „Generalthese“ von der Reziprozität der Perspektiven die Idealisierungen der „Austauschbarkeit der Standpunkte“ und der „Kongruenz der Relevanzsysteme“ (vgl. ebd. S. 60). Geht man davon aus, daß es sich bei den Idealisierungen um Konstitutionsbedingungen, um Bedingungen der Möglichkeit alltäglicher Realitätsdeutung handelt, so gewinnen diese einen quasi „transzendentalen“ Status. Es stellen sich jedoch mit einer solchen Bestimmung sogleich zwei Probleme: das der Exklusivität dieser Idealisierungen und dasjenige einer genaueren Festlegung dessen, was hier „transzendental“ heißen soll. Beide Probleme bleiben bei SCHÜTZ offen. –

So sind, nimmt man die erste Generalthese von der Konstanz der Welt, in ihr sicherlich noch weitere Idealisierungen impliziert als die beiden angegebenen. Zu erwähnen wären etwa Kausalitätsidealisierungen, die der Überzeugung von einer Wiederholbarkeit von Handlungen zugrunde liegen – zumindest was deren Wirkung betrifft. Damit sind zugleich Idealisierungen über die Wirkung impliziert, über die Zeitunabhängigkeit des Verhältnisses von Ursache und Wirkung usw. Bei der zweiten Generalthese der Reziprozität der Perspektiven wäre etwa darauf hinzuweisen, daß sie sich nur auf Gleichheitsunterstellungen bezieht, nicht aber zugleich auf die Unterstellung von Unterschiedlichkeit (als inhaltlich spezifizierter), was insofern verwundert, als SCHÜTZ die soziale Beziehung durch die Orientierung auf den Anderen in seinem „So-Sein“ bestimmt. Die Anzahl verständigungskonstitutiver Idealisierungen scheint demnach erweiterbar zu sein.

Was die zweite Problematik, die Bestimmung des ‚transzendentalen Status‘ angeht, so wird man zunächst davon ausgehen können, daß die genannten Unterstellungen gemacht werden müssen, um überhaupt kommunizieren zu können. Man nimmt also an, daß etwa die Annahme der Kongruenz der Relevanzsysteme Voraussetzung für jede Interaktion ist, oder, damit man die phänomenologische Ausgangslage im Auge behält, Voraussetzung für die Überwindung des Solipsismus ist. Was hier jedoch als (logische, das heißt formale) Bedingung der Möglichkeit von Kommunikation firmiert, gewinnt auf zwei Ebenen einen inhaltlichen (und das heißt den formalen „transzendentalen“ Status relativierenden) Aspekt. Zum einen sind sowohl Generalthesen wie auch Idealisierungen inhaltliche (das heißt „empirische“) Annahmen über die Realität, die punktuell falsifiziert werden können: die Welt ist voll von Enttäuschungen auch schmerzhafter Art. Damit zusammenhängend ergibt sich zum zweiten die Frage, ob diese inhaltlichen Vorab- bzw. Trotzdem-Annahmen nicht situativ abgestuft zur Wirkung kommen. So fragt sich etwa, ob nicht zumindest (aber anhand welcher Kriterien?) Grade der unterstellten Kongruenz der Relevanzsysteme und der Austauschbarkeit der Standpunkte angegeben werden müßten: Ein Lehrer wird einem 7jährigen Schüler nicht einfach seine eigene Relevanz- und Motivationsstruktur unterstellen. Diese Problematik deutet auf das noch zu behandelnde Verhältnis von Basisregel und situativer Typisierung/Alltagsdeutung hin.

Vor dem Hintergrund der beiden ungelösten Probleme ist es nicht verwunderlich, daß man sich in der SCHÜTZ-Nachfolge sowohl um die Anzahl möglicher Idealisierungen als auch

um die Begründung ihres konstitutiven Charakters für Alltagstheorien streitet. Dabei lassen sich zwei Begründungsstrategien unterscheiden: der Versuch einer empirischen Erfassung der Basisregeln (a) sowie die Explikation ihres apriorischen Status (b).

a) So faßt etwa CICOUREL die „transzendentalen“ Regeln der Alltagswelt, die Basisregeln, als empirischen Gegenstand. Er tut dies im Anschluß an die Krisenexperimente GARFINKELS, die den Anspruch erheben, durch gezielte Destruktion des Selbstverständlichen die „Hintergrunderwartungen“/Basisregeln empirisch offenzulegen. Dieses Verfahren ist jedoch insofern zirkulär, als das, was die Experimente erweisen sollen, bereits vorausgesetzt ist, wenn man gezielt destruieren will: die Kenntnis der Basisregeln (vgl. SCHÜTZE u. a. 1973, S. 477). Es scheint dabei eine Kategorienverwechslung vorzuliegen: transzendental verstandene Bedingungen der Möglichkeit von Deutungen werden als empirisch erforschbar gesetzt (vgl. HABERMAS 1970, S. 202f.). Daß man auf diesem Wege nicht zu einer Begründung der Idealisierungen/Basisregeln als den konstitutiven Bedingungen der Möglichkeit von Alltagstheorien gelangen kann, zeigt sich auch und gerade in der Unmöglichkeit einer argumentationslogisch notwendigen Abgrenzung von Basisregel/Hintergrunderwartung/Idealisierung und situativen Typisierungen (dem „zuhandenen Wissen“). So zählt GARFINKEL unter die „wechselseitigen Unterstellungen“ die der Natürlichkeit bestimmter Bedingungen, der Übereinstimmung von Darstellung und Wirklichkeit – Unterstellungen, die im Sinne von SCHÜTZ Umschreibungen der natürlichen Einstellung sind, die also beim Übergang zu anderen Sinnbereichen fallengelassen werden. Andere „Unterstellungen“ erwecken den Eindruck, als gäben sie tentative Interpretationsregeln an: so etwa die Unterstellung der Bedeutungskonstanz von Ereignissen, oder diejenige, daß eine Diskrepanz zwischen öffentlichem und privatem Wissen besteht (vgl. GARFINKEL 1967, S. 56). Ersteres wird wohl erst unterstellt werden nach einer Vergewisserung, letzteres ist ein simples Faktum, welches den Interpretationsprozeß einleitet.

Das Dilemma der Abgrenzung von Basisregeln und situativ-subjektiven Deutungsmustern wird besonders deutlich bei den „... Normalformen. Die Bezugnahme auf die Reziprozität der Perspektiven und die et-cetera-Annahme setzt die Existenz bestimmter Normalformen akzeptabler Rede und Erscheinung voraus, auf die sich die Mitglieder einer Gesellschaft stützen, um ihrer Umwelt einen Sinn zuzuordnen“ (CICOUREL 1975, S. 33). Normalformen sind demnach typisierte normative „Vorstellungen“, die vorab jeder näheren (interpretativen) Beschäftigung mit dem Gegenstand (Person, Handlung, Rede usw.) darüber entscheiden, ob eine solche Beschäftigung überhaupt sinnvoll ist. Man kann zwar darauf hinweisen, daß diese Typisierungen aufgrund ihrer Abstraktheit „idealen Charakter“ haben, jedoch für welche Typisierung als notwendig abstrakte gilt das nicht? Wenn jemand, den man als Schüler typisiert, Handlungen zeigt, die den mit dieser Typisierung verbundenen nicht entsprechen, so kann dieses konkrete „Abweichen“ als ein Anzeichen dafür interpretiert werden, daß man falsch typisiert hat oder daß sich die mit diesem Typ verbundenen normativen Verhaltensanforderungen geändert haben oder daß es sich um ein tatsächliches Abweichen handelt. Man kann diese Frage nicht entscheiden, ohne sich mit dem normativen Gehalt der Typisierung „Schüler“ auseinanderzusetzen, womit sich die enge Bindung dessen, was „normal“ ist, an die Typisierung zeigt: Diese hat ebenfalls normativen Charakter. Worin unterscheiden sich dann aber Normalformtypisierungen (als Basisregeln) von Typisierungen? Geben sie etwa die Grenze an, jenseits derer

die Brückierung derart ist, daß sich die obigen Alternativen nicht mehr stellen, oder gehört diese Grenze nicht auch zur Typisierung? Es bedeutet wohl, aus der Not eine Tugend zu machen, wenn man von den Normalformtypisierungen als einem Bindeglied zwischen Basisregeln und Typisierungen spricht (vgl. BOHNSACK 1973, S. 13).

Bestimmungen der Konstitutionsbedingungen von Alltagsbewußtsein, die deren empirischen (und das heißt kontingenten) Charakter unterstellen, scheitern wohl notwendig an der Abgrenzung von Konstitutionsbedingung und realer empirischer Interpretation: Auch die Bestimmung dieses Verhältnisses bleibt notwendig kontingent.

b) Demgegenüber scheint ein Ausweg in der Begründung von Konstitutionsbedingungen alltäglicher Sinndeutungen in der Betonung ihrer logischen Funktion zu liegen. Eine solche Position vertreten SCHÜTZE u. a., die allerdings den Terminus „transzendental“ durch den der „Interaktionslogik“ ersetzen, da sie den Begriff der Transzendentalität für zu eng an die isolierte Subjektivität des menschlichen Geistes gebunden halten, während Idealisierungen aus den Sachnotwendigkeiten des gesellschaftlichen Lebens rekonstruiert werden sollen (vgl. SCHÜTZE 1975, S. 107 Anm.). Es bleibt allerdings die Kennzeichnung dieser Idealisierungen als Bedingung der Möglichkeit von interaktiven Handlungen und die Behauptung, daß Basisregeln zwar subjektive Leistungen darstellen, aber zugleich einer apriorischen Interaktionslogik folgen (vgl. SCHÜTZE u. a. 1973, S. 444).

Die Autoren versuchen, die Idealisierungen im Sinne einer Interaktionslogik zu systematisieren, indem sie sie auf drei formale Problemkontexte beziehen: auf die Reziprozitätsherstellung, die Konstituierung von Gegenständen, worunter auch soziale Einheiten und Selbstidentitäten gefaßt werden, und die „Handlungsfiguration“, die als kausale Anordnung der Binnenfolge von Handlungen zu verstehen ist (vgl. ebd. S. 452). Die Lösungsmechanismen dieser formalen Problemkontexte, von denen sie solche inhaltlicher Art (wie Steuerung kooperativer Vorgänge, Produktion und Konsumtion im gesellschaftstheoretischen Sinne) unterscheiden, sehen diese Autoren in drei Subsystemen von Idealisierungen, deren Einzelglieder noch nicht alle bekannt sind. Sie unterscheiden so Sozialitätsidealisierungen (Austauschbarkeit der Perspektiven, Kongruenz der Relevanzsysteme), Identitätsidealisierungen (Konstanzidealisierungen, Idealisierung der Benennbarkeit usw.) und Normalitätsidealisierungen (Wiederholbarkeit, Kausalität usw. – vgl. ebd. S. 454). Selbst wenn man mit den Autoren davon ausgehen würde, daß die zur Bezeichnung der Idealisierungen verwendeten Termini eindeutig und voraussetzungslos sind, und wenn man einmal außer acht läßt, daß diesem Vorgehen die Haltung zugrunde liegt, irgendwann einmal das System aller Idealisierungen erfaßt zu haben (was GOFFMAN mit Recht als Zielsetzung einer soziologischen Alchimie geißelt – vgl. GOFFMAN 1977, S. 13), so bleiben doch entscheidende Einwände bestehen. Ebenso wie bei A. SCHÜTZ scheitert hier der (objektiv-idealistische) Anspruch der Begründung der konstitutiven Funktion von Idealisierungen an deren inhaltlicher Akzentsetzung, die auf deren empirisches Scheitern ebenso wie auf ihre situative Gebundenheit und Kontextabhängigkeit verweist.

Wenn man aber zusammenfassend davon ausgehen muß, daß weder eine Begründung des (logisch) konstitutiven Charakters von Basisregeln/Idealisierungen noch deren Abgrenzung von kontextgebundenen subjektiven Deutungsmustern gegeben werden kann, so scheint letztlich alles als subjektiv und kontextgebunden gedacht werden zu müssen. Die objektiv-konstitutiven Bewußtseinsstrukturen, von denen man sich eine Hintergebarkeit

und damit auch Prüfbarkeit alltäglicher Sinndeutungen erhofft hatte, können derart kaum unterstellt werden. Es ist daher eigentlich nur konsequent, wenn die Relativität subjektiver Realitätsdeutungen in einen grundsätzlichen Relativismus umschlägt: „Only criteria can signify reality and criteria are variable“ (McHUGH 1968, S. 28). Es gibt keine objektiven Kriterien für die Geltung von Interpretationen: Man kann über bestimmte Gegenstände, Handlungen usw. die unterschiedlichsten Behauptungen aufstellen, wenn man nur die Perspektive und das (beliebig wählbare) Vokabular ändert.

Wenn auch in der pädagogischen Rezeption gesehen wurde, daß der ethnomethodologische Ansatz in eine Art Wahrheitsrelativismus führt (vgl. TERHART 1978, S. 269f.; THIEMANN 1980, S. 12), so muß sich doch nach den vorstehenden Erörterungen verstärkt die Frage nach dem Sinn einer Forschung nach angebbaren Konstitutionsregeln pädagogischen Alltagsbewußtseins stellen. Wenn die Ethnomethodologie vor dem Hintergrund eines transzendentalen Verständnisses ihrer Basisregeln konsequent folgert, daß es nicht darum gehen könne, durch situativ-subjektive Lagen bedingte Umformungen der Basisregeln zu „heilen“, so stellt sich zudem die Frage nach der Möglichkeit eines pädagogischen Anspruchs, der sich über die Erforschung dieser Basisregeln abzustützen sucht. Eine Unterscheidung etwa von „richtigem“ oder „falschem“ Bewußtsein ist unter deren Voraussetzung kaum möglich, was auch UHLE bemerkt, der sich allerdings zusätzlich auf eine Norm der kommunikativen Anerkennung des Gegenübers beruft (vgl. UHLE 1981, S. 26).

Wenn die Geltungsproblematik unabhängig von einer „transzendentalen“ Analyse der Voraussetzungen subjektiver Weltdeutung zu sehen ist, dann bedeutet dies, daß die „transzendentalen“ Bedingungen selbst zur Disposition stehen: Ihre Geltung müßte über die Geltung der situativ-subjektiven Weltdeutungen mitentschieden werden. Eben dies scheint die These TERHARTS von einem „veränderlichen Bestand an Basisregeln des Wahrnehmens, Interpretierens und Interagierens“ (TERHART 1978, S. 207) zu implizieren. Damit wäre allerdings der Anspruch eines „transzendentalen“ (und das heißt logisch konstitutiven) Status der Basisregeln aufgegeben: Sie ließen sich allenfalls als „zentrale“ Deutungsmuster angeben, womit man jedoch wieder am Anfang stünde und sich die Frage erhebt, welchen Sinn der Rückgriff auf die phänomenologische Soziologie und die Ethnomethodologie haben soll. Weder sind derart die Analysen des Alltagsbewußtseins auf eine andere, von diesem abhebbare Geltungsbasis, gestellt, noch ist gar eine Explikation der Struktur pädagogischen Handelns als Explikation eines „pädagogischen Alltagsbewußtseins“ in seiner Vermittlung durch und an die Praxis geleistet.

Es stellt sich damit die Frage nach anderen (nicht-idealistischen) Möglichkeiten der Bestimmung von Objektivitätskriterien, die, obwohl über Subjektivität vermittelt, relativ subjektunabhängig gedacht werden können. Ein erster Hinweis führt hier in Richtung kollektiver Sinndeutungen (vgl. HEINZE/LOSER/THIEMANN 1981, S. 48), die sich in subjektiven Welt- und Sinndeutungen realisieren, aber relativ unabhängig von diesen gelten, die darüber hinaus die subjektive Realitätsdeutung so präformieren, daß sie als „falsch“ bezeichnet werden kann. Im folgenden soll daher gefragt werden, inwieweit die „Alltagswende“ der Pädagogik auf dem Wege einer solchen Analyse in der Lage ist, den durch eine kritische Wendung des Ansatzes WENIGERS vorgezeichneten Problemhorizont zu erreichen und in Richtung auf eine Lösung hin zu überschreiten.

### 3. Die Problematisierung des Alltagswissens: Kollektive Deutungsmuster und latente Sinnstrukturen

Wenn man davon ausgehen muß, daß der Zusammenhang von Konstitutionsregeln und „Alltagsbewußtsein“ kaum im Sinne eines apriorischen Kompetenz-Generierungsverhältnisses gedacht werden kann, so scheint eine Bedingungsreihe: „Konstitutionsbedingungen (praktischer Art) – Konstitutionsregeln – Alltagsbewußtsein“ (vgl. TERHART 1978, S. 215) nur unter der Perspektive sinnvoll zu sein, daß die „Konstitutionsregeln“ in ihrer Vermitteltheit durch die Praxis reflektiert werden und damit auch in ihrer Möglichkeit der Änderbarkeit. Der theoretische Bezugsrahmen verweist damit auf eine „Theorie der Dialektik von Vergesellschaftung und Individuierung des Bewußtseins“ (THIEMANN 1979, S. 78). Die Frage allerdings, die man an eine solche Dialektik wird stellen müssen, ist diejenige, ob die Seite der Vergesellschaftung des Bewußtseins sich auf kollektiv geteilte Deutungsmuster als Wissensinhalte bezieht oder ob sie darüber hinaus deren gesellschaftlich-praktische Vermitteltheit mitumfaßt. Nur wenn die praktische Vermitteltheit von (auch kollektiv geteilten) Wissensbeständen berücksichtigt wird, kann man der Aufgabenstellung, wie sie bezogen auf eine mögliche Kritik des Alltagsbewußtseins formuliert wurde, gerecht werden, wie denn in der „eingehüllten Rationalität“ alltäglicher Sinndeutungen, die ihre Verbindlichkeiten ja gerade aus der Verarbeitung objektiver Zusammenhänge erhalten (vgl. HACK 1975, S. 36), falsche Momente enthalten sein können und wie umgekehrt trotz der systematisch bedingten Falschheit des Bewußtseins dessen Richtigkeit bezogen auf eine „falsche“ Praxis behauptet werden kann. Als Prüfkriterium für die im folgenden erörterten Ansätze läßt sich daher die Frage formulieren, inwieweit die Beanstandungen der Geltung des „Alltagsbewußtseins“ auf bloße Wissensdefizite zurückgeführt werden oder ob diese durch die praktische Vermitteltheit und das heißt: die systematisch bedingte Notwendigkeit eines solchen „falschen Alltagsbewußtseins“ begründet werden.

Die „gesellschaftliche“ Vermitteltheit des subjektiven „Alltagsbewußtseins“ wird besonders deutlich dort, wo man direkt nach seiner Geltung fragt: Neben das „Routinewissen“ bzw. „Funktionswissen“ tritt dann etwa als weiterer Bestandteil des Alltagswissens ein „Deutungswissen“ (vgl. dazu SCHULTE/THIEMANN 1979, S. 432), das mit unterschiedlichem Umfang und auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen das Routinewissen legitimatorisch abstützt. Diese Unterscheidung von Routine- und Legitimationswissen innerhalb des „Alltagsbewußtseins“ ist vor allem in der Theorie BERGERS und LUCKMANNs entwickelt worden, an der sich auch das angeführte Prüfkriterium (und mit ihm die Frage nach der Möglichkeit einer begründeten Kritik der legitimatorischen Kraft des „Alltagsbewußtseins“) verdeutlichen läßt.

BERGER und LUCKMANN thematisieren gesellschaftliche Praxis und kollektive Wissensbestände unter den Begriffen der Institutionalisierung und ihrer Legitimation, wobei letztere allein schon notwendig zur Tradierung ist. Während bei der Genese von Institutionen die Menschen als Subjekte vorgestellt werden, die diese Institution (durch Externalisierung) schaffen, in ihr die eigene Subjektivität vergegenständlichen, können bei der Weitergabe an Dritte oder Nachfahren, die diese Institution praktisch reproduzieren sollen, Schwierigkeiten auftreten, denen durch Legitimationstheorien begegnet werden soll. Bedeutsam dabei ist nun, daß solche Theorien das Wissen, welches die Mitglieder über die Institution haben, vom praktischen Vollzug, vom ständigen Objektivationsprozeß, der die Institution

trägt, trennen (vgl. auch GEULEN 1977, S. 63). Diese Trennung von Legitimationstheorien und praktisch vollzogener Tätigkeit wird besonders deutlich an den Grenzen der Institutionalisierung.

Eine solche Grenze der Institutionalisierung, der praktischen Vermittlung von Subjektivität und sozialer Objektivität ist durch die Begriffe „Entfremdung/Verdinglichung“ markiert. „Entfremdung ... ist der Prozeß, der den Menschen vergessen läßt, daß die Welt, in der er lebt, von ihm selbst produziert wurde“ (BERGER/PULLBERG 1965, S. 101), während Verdinglichung „im Prozeß der Entfremdung“ das Moment bezeichnet, „mit dem das Merkmal des Ding-Seins zum Maßstab der objektiven Realität wird ... *Verdinglichung ist entfremdete Vergegenständlichung*“ (ebd. S. 102). In der Verdinglichung geht die Dialektik von Objektivation bzw. Externalisierung und Vergegenständlichung verloren – aber nur als wissensmäßige, denn der Mensch produziert praktisch auch weiterhin die verdinglichte Welt (vgl. BERGER/LUCKMANN 1970, S. 96).

„Entfremdung/Verdinglichung“ markieren hier nicht analytische Kritikinstrumente an einer durch reale Praxisbedingungen konstituierten subjektiv verzerrten Deutungsweise, sondern konstatieren deskriptiv das Auseinanderklaffen von Institution und Legitimation – sogar als positives Faktum, das die anthropologische Funktion hat, die Einübung der Menschen in gesellschaftliche Positionen zu gewährleisten (vgl. ebd. S. 109). Die Kategorien der Entfremdung und Verdinglichung sind hier also nicht an eine bestimmte historisch-gesellschaftliche Form der Objektivation gebunden – weder was ihre Genese noch was ihre Geltung, das heißt auch: Aufhebbarkeit angeht. Entfremdung und Verdinglichung werden (ihrer praktisch-strukturellen Vermitteltheit entbunden) zum bloßen Wissensdefizit mit der Implikation, daß durch wiedergewonnenes Wissen schon die Problematik gelöst sei.

Die Konsequenzen der Trennung von Wissen und Praxis treten jedoch stärker bei der zweiten Grenze der Institutionalisierung, der Desintegration und der mit ihr verbundenen Legitimationsproblematik, hervor. Desintegration kann etwa auftreten, wenn im Laufe der Evolution eine starke soziale Differenzierung erfolgt, so daß die Möglichkeit verschiedener gesellschaftlich abgegrenzter „Sinnwelten“ entsteht. Das Vorhandensein konkurrierender „Sinnwelten“ stellt das Integrationsproblem unmittelbar als Legitimationsproblem. Legitimation „erklärt“ die institutionelle Ordnung, indem sie dem in ihr objektivierten Sinn kognitive Gültigkeit zuschreibt, und sie rechtfertigt diese, indem sie pragmatisch bestimmten Imperativen eine normative Geltung zuweist (vgl. BERGER/LUCKMANN 1970, S. 98f.). Legitimationsaspekte kennzeichnen dabei schon die Bezeichnung von Gegenständen (man vergleiche etwa die mit dem Begriff „Erziehung“ assoziierten Handlungsweisen) sowie Rezepte/Lebensweisheiten/pragmatische Orientierungen. Davon zu unterscheiden sind explizite Legitimationstheorien für bestimmte institutionalisierte Abläufe, die wiederum ihren gemeinsamen Hintergrund in einer gesellschaftlich geteilten, globalen Weltdeutung haben, der „symbolischen Sinnwelt“, die als solche die Gemeinsamkeit in der subjektiven Variabilität von Weltdeutungen verbürgt (vgl. ebd. S. 101ff.).

Greift nun dieses Legitimationswissen nicht mehr, droht also Desintegration, so wird die Legitimationsproblematik reflexiv: Legitimation muß selbst legitimiert werden. Hier drängt sich die Geltungsproblematik, die bei der Unterscheidung der Legitimationsstufen

als gelöst vorausgesetzt wurde, mit aller Härte auf: Mit welcher Begründung kann eine bestimmte (alltagstheoretische) Deutung als legitim anerkannt werden? Kennzeichnend für den Ansatz von BERGER und LUCKMANN und die vertretene Trennung von Praxis und Kognition ist nun eine funktionalistische Zurücknahme der Geltungsproblematik. Weder hilft hier eine wissenschaftliche Erkenntnis weiter, die allenfalls (gleichgestellt mit Religion und Mythologie – vgl. ebd. S. 121) Stützfunktion für in Bedrängnis geratene Weltdeutungen abgeben kann, noch kann man etwa durch die Positionsgebundenheit des Denkens, also durch seine praktische Vermitteltheit, Legitimationen einem Geltungsanspruch konfrontieren. Wie die Wissenschaft keinen ausgezeichneten Geltungsanspruch für ihre Aussagen reklamieren kann, so verfällt auch die Frage nach der Möglichkeit eines seiner Praxis adäquaten „Alltagsbewußtseins“ einem relativistischen Pessimismus. Jedes Wissen, welches als an soziale Positionen gebunden erscheint, hat damit den gleichen „ideologischen“ Charakter. Die Durchsetzung einer solchen Wirklichkeitsdeutung läßt sich mit dem analytischen Instrumentarium BERGERS und LUCKMANNs nicht auf Legitimität hin befragen. Macht ist der einzige Faktor, der die Durchsetzung von in ihrer Geltung äquivalenten Weltdeutungen ermöglicht: „Wer den derberen Stock hat, hat die bessere Chance, seine Wirklichkeitsbestimmung durchzusetzen“ (ebd. S. 117). Wie es überhaupt zu unterschiedlichen Wirklichkeitsdeutungen kommen kann, wie sich unterschiedliche Machtinteressen konstituieren – dies sind Fragen, die den Rahmen der Wissenssoziologie, die mit dem Anspruch einer globalen Vermittlung von subjektivistischen und objektivistischen Ansätzen in der Soziologie auftritt (vgl. BERGER/PULLBERG 1965, S. 97), sprengen.

Zusammenfassend wird man feststellen müssen, daß die Konzeption des verdinglichten Bewußtseins in anthropologisiertem Rahmen und eine funktionale Betrachtung von Legitimationstheorien und Ideologien weder eine Grundlage abgeben können für die Beantwortung der Frage nach der praktisch vermittelten Notwendigkeit „verdinglichten Bewußtseins“ noch zur Lösung derjenigen nach einer begründeten Möglichkeit seiner Kritik. Die Frage, mit welchem Recht Wissenschaft einen anderen Geltungsanspruch behaupten kann als den eines funktionalen Äquivalents für andere (ideologische) Deutungssysteme, ist von hierher nicht zu beantworten.

Wenn man „falsches Alltagsbewußtsein“ nicht in seiner Vermittlung durch das strukturell vermittelte praktische Handeln sowie in seiner „Richtigkeit“, die sich in seiner Bewährung an eben dieser Praxis zeigt, rekonstruiert, so gelangt man allenfalls zu der aufgezeigten Gegenüberstellung von verselbständigter Praxis und Wissensdefiziten, wobei es gerade die Wissensdefizite zu sein scheinen, die die Verselbständigung der Praxis bedingen: Die Beseitigung dieser Defizite scheint zugleich die Verselbständigung der strukturell vermittelten Praxis gegenüber dem Subjekt aufzuheben – eine Perspektive, die den Pädagogen als denjenigen auszuweisen scheint, der über seine traditionelle Aufgabe der Wissensvermittlung die Verselbständigung der gesellschaftlichen Strukturen gegenüber den Subjekten aufzuheben in der Lage ist. Eine derartige Gegenüberstellung von verselbständigter Struktur und (unterdrücktem) Subjekt verführt sehr leicht dazu, soziale Strukturen im Namen einer abstrakten Subjektivität zu problematisieren, zu einem Auseinanderreißen der Dialektik von Subjektivität und Objektivität auch in der Kritik: „Die Dialektik von Vergesellschaftung und Individuation ist im Schulbereich aufgehoben zugunsten eines rigide vorangetriebenen Vergesellschaftungsprozesses“ (THIEMANN 1980a, S. 41). Eine



solche Aussage behandelt die Dialektik von Vergesellschaftung und Individuation (ganz im Sinne der Kontingenz des Verhältnisses von Praxis und Kognition) als zufällige, als Qualitätsmerkmal, das nur bestimmten Prozessen zuerkannt werden kann, nicht aber als notwendige Form der Subjektwerdung.

Wenn die Gegenüberstellung von verselbständigter Objektivität und subjektiven Wissensdefiziten sich für die Entwicklung einer pädagogischen Perspektive traditioneller Art, in der die ungelösten Probleme im Spannungsfeld von Gegenstandsbestimmung und Rechtfertigung ungelöst mitgeschleppt werden (vgl. SCHÄFER 1983), derart als geeignet erweist, so wäre umgekehrt zu fragen, wie ein Ansatz innerhalb der „Alltagswende“ der Pädagogik aufgenommen wird, der zumindest versucht, „falsches Bewußtsein“ soziologisch, das heißt unter Rückführung auf soziale Strukturen, begreifbar zu machen. Gemeint ist die Konzeption „latenter Sinnstrukturen“, die von U. OEVERMANN u. a. ausgearbeitet wurde, und ihre Rezeption im Rahmen der „Alltagswende“ der Pädagogik.

OEVERMANN u. a. entwickeln ihre Theorie latenter Sinnstrukturen im Rahmen einer Metatheorie der Sozialisation (vgl. OEVERMANN 1976 und 1979), auf die hier nicht näher eingegangen werden kann. Gegen die psychologische Rekonstruktion einer quasi-reifungstheoretischen Entwicklungslogik subjektiver Kompetenzen wird geltend gemacht, daß sich solche Kompetenzen und ihre Entwicklung in einer sozialisatorischen Interaktion bilden, für die allerdings zu ihrem Funktionieren bereits solche Kompetenzen voraussetzen sind. Diesen Zirkel kann man auf zweifache Weise auflösen: Zum einen, indem man davon ausgeht, daß das Subjekt (relativ unabhängig vom sozialen Kontext einer apriorischen Entwicklungslogik folgend) auf der Grundlage seines entwicklungsbedingten Standes an einer Interaktion teilnimmt. Eine Theorie, die jedoch demgegenüber den sozialen Kontext selbst als konstitutiven Faktor für die Entwicklung solcher Kompetenzstufen reklamiert, wird versuchen müssen, diesen sozialen Kontext so zu qualifizieren, daß seine Struktur als solche sozialisatorisch wirksam ist derart, daß sie unabhängig vom jeweils konkreten Stand des zu sozialisierenden Subjekts dessen Entwicklung garantiert (vgl. OEVERMANN 1976, S. 45). Eine solche Perspektive bedeutet zum ersten, daß die Struktur sozialisatorischer Interaktion auf eine bestimmte Weise qualifiziert werden muß, zum zweiten aber auch (zumindest für den Bereich der Primärsozialisation, von dem die Autoren ausgehen) eine Relativierung pädagogischer Perspektiven: „Erziehungsziele, Einstellungseinstellungen und Erziehungspraktiken der Eltern, Rollendefinitionen der Familienmitglieder usw. – klassische Variablen der Sozialisationsforschung – erfassen den realen Sozialisationsprozeß nur an der Oberfläche. Die Struktur der konkreten sozialisatorischen Interaktion konstituiert sich relativ unabhängig von den Motiven, Dispositionen und Intentionen der beteiligten Personen als objektive Struktur sozialer Differenzierung und als objektive Struktur eines latenten Sinnzusammenhangs. Die *latente Sinnstruktur der sozialisatorischen Interaktion* deckt sich nur zum Teil mit den innerpsychischen Repräsentationen des sozialen Geschehens im Bewußtsein der beteiligten Subjekte“ (OEVERMANN u. a. 1976, S. 372). Das, was es erlaubt, alltagstheoretische Interpretationen eine Stufe „tiefer“ zu legen, sind hier also nicht Bewußtseinsstrukturen, sondern soziale Strukturen.

Es sind aber dennoch die Eltern, die durch eine bestimmte Vorgehensweise erst den sozialisatorischen Charakter der Interaktion konstituieren, indem sie „stellvertretend für das Kind und – objektiv gesehen – fiktiv dessen Verhalten einen intentionalen Sinn und

eine Struktur unterlegen“ (ebd. S. 383). Bezogen auf das Kind und seine reale Interpretationskapazität ergibt sich damit ein „überschüssig‘ strukturiertes Erfahrungsmaterial . . . , das im Laufe der Lebensgeschichte nachträglich mit subjektivem, der objektiven Struktur adäquatem Sinn aufgefüllt wird“ (ebd. S. 372f.).

Daß der latente objektive Sinn von Interaktionssequenzen nachträglich subjektiv eingeholt werden kann, macht einerseits die sozialisatorische Qualität der aufgezeigten Interaktionsstruktur aus, verweist aber andererseits auch auf die Bindung des Verhältnisses von objektivem und subjektivem Sinn an die so bezeichnete sozialisatorische Interaktion. Diese Bindung wird nun dadurch aufgelöst, daß die Übereinstimmung nachträglicher Sinnrekonstruktionen mit dem gegebenen Sinn als Grenzfall aufgeklärter Kommunikation bezeichnet wird (vgl. ebd. S. 386). Eine solche These, die die Möglichkeit der Generalisierung latenter Sinnstrukturen als für jede Interaktion geltend eröffnet, bedeutet zum einen auch die Möglichkeit einer Kritik verzerrten subjektiven Bewußtseins (vgl. OEVERMANN u. a. 1979, S. 370f. und 387), zum anderen aber auch die Problematik einer theoretisch-systematischen Trennung von subjektivem und objektivem Sinn. Die Rede von zwei verschiedenen Realitätsebenen (vgl. ebd. S. 367) und davon, daß ein einmal produzierter Interaktionstext eine „eigengesetzliche, mit eigenen Verfahren zu rekonstruierende soziale Realität konstituiert“ (ebd. S. 379), deuten auf eine Trennung von subjektivem und objektivem Sinn hin, wie sie in der Systemtheorie LUHMANNs gegeben ist (vgl. dazu SCHÄFER 1983). Zur Relativierung einer solchen theoretisch-systematischen Trennung von subjektiv-repräsentiertem und objektivem Sinn, der eigenen Rationalitätskriterien unterliegt, haben OEVERMANN u. a. zwei unterschiedliche „Gegengewichte“ konzipiert: Dies ist zum ersten die Notwendigkeit des fallbezogenen Nachweises einer solchen Differenz durch eine objektivierende Rekonstruktion des protokollierten Interaktionstextes und zum zweiten der angenommene Grenzfall vollständig aufgeklärter Kommunikation, der als normativer Maßstab die Notwendigkeit einer solchen fallbezogenen Vorgehensweise erst begründet.

In systematischer Perspektive führen OEVERMANN u. a. noch zwei weitere Erklärungsfaktoren für das Zustandekommen einer Differenz zwischen subjektivem Bewußtsein und objektiver Sinnstruktur ein. Neben der sozialisatorischen Interaktion, bei der diese Differenz aufgrund der ontogenetisch begrenzten Sinninterpretationskapazität des Kindes besonders ausgeprägt ist (vgl. OEVERMANN u. a. 1976, S. 387), läßt sich ein solches Auseinanderfallen von subjektiver Lesart der Interaktion und der Rekonstruktion ihrer objektiven Bedeutungsstruktur bei pathologisch restringierter Interpretationskapazität und bei alltagsweltlichen Sinndeutungen angeben (vgl. OEVERMANN u. a. 1979, S. 384 ff.). Was die alltäglichen Sinndeutungen angeht, die hier vor allem interessieren, so argumentieren die Autoren mit Recht sehr vorsichtig. Obwohl sie davon ausgehen, daß es möglich ist, „daß die subjektiv-intentionale Repräsentanz der Rollendefinitionen aus gesellschaftstheoretischer Sicht die darin enthaltene Ideologisierung der objektiven Funktion von Rollenerwartungen widerspiegelt“ (OEVERMANN u. a. 1976, S. 402 Anm.), gilt doch ein anderer Fall, der ebenfalls eine andere Qualität des Verhältnisses von subjektivem und objektivem Sinn konstatiert, wohl als der „Normalfall“. „Das Alltagshandeln benötigt also (aufgrund des praktischen Handlungsdrucks – A.S.) abkürzende Verfahren der Bedeutungsentschlüsselung und des Motivverstehens: Verfahren, die als Strategien der Entschlüsselung der wahrscheinlichsten Lesart fungieren. Wir nennen sie vorläufig die das

*praktische Handeln ökonomisierenden Faktoren* und zählen zu ihnen jene fundierenden, Verständigung sichernden Relevanzsysteme, für die sich die phänomenologische Tradition in der Soziologie besonders interessiert. – Dieser dritte Typ von Faktoren sichert, daß in der Regel und unter den soziohistorisch wahrscheinlichen Kontextbedingungen die latente Sinnstruktur von praktischem Handeln ‚richtig‘ und unverzerrt dechiffriert wird, obwohl im Hinblick auf Letzteres in Rechnung gestellt werden muß, daß die ökonomisierenden Faktoren selbst auf kritisierbare, den Zeitgeist und die Ideologien einer gesellschaftlichen Entwicklungsstufe artikulierende Annahmen, zum Beispiel auf tiefsitzenden epochenspezifischen Deutungsmustern aufrufen. Aber innerhalb des soziokulturellen Bezugsrahmens einer gesellschaftlichen Entwicklungsstufe sichern diese ökonomisierenden Faktoren das unverzerrte, im Kern richtige Verständnis des Sinnes einer Interaktion, jedoch auf einer Stufe sehr geringer Explikation“ (OEVERMANN u. a. 1979, S. 386).

Die These eines adäquaten, wenn auch nicht explizierten subjektiven Alltagswissens läßt sich unter pädagogischen Gesichtspunkten rückübersetzen in WENIGERS Theorie der „eingehüllten Rationalität“ pädagogischer Theorien 1. Grades, die zu explizieren und gegebenenfalls zu kritisieren sind. Damit stellt sich auch hier wiederum die Frage nach den Kriterien der Beurteilung der implizierten Rationalität bzw. Inadäquanz des „Alltagsbewußtseins“. Diese Kriterien werden von OEVERMANN u. a. nun in einer Explikation von Verfahrensregeln der Kunstlehre einer objektiven Hermeneutik gegeben. Ohne hier auf die Methodologie dieses Verfahrens und seinen Geltungsanspruch eingehen zu können, was auch im vorliegenden theoretisch-systematischen Zusammenhang nicht notwendig erscheint, wird man an dieses Verfahren, den Geltungsanspruch seiner Ergebnisse einmal als berechtigt unterstellt, die Frage stellen müssen, ob mehr erreicht werden kann als die bloße Feststellung einer Differenz von subjektiven Sinndeutungen und objektiven Sinnstrukturen, ob dieses Verfahren überhaupt bis zu der Fragestellung vordringen kann, inwieweit das subjektiv-falsche Bewußtsein ein notwendig falsches Bewußtsein ist, ob es also die Strukturen der Praxis sind, die ein solches falsches Bewußtsein systematisch hervorbringen. Es ist dies zugleich die Frage, inwieweit der Zusammenhang von Theorie und Praxis, wie er für das unter Handlungsdruck stehende Alltagsbewußtsein als „normal“ unterstellt wird, auch für den Fall konstitutiv ist, daß dieses Bewußtsein diesen objektiven Handlungsdruck falsch interpretiert.

Zwei Aspekte scheinen anzudeuten, daß es sich hier um eine ungelöste Problematik innerhalb des Ansatzes von OEVERMANN u. a. handelt. Zum einen wäre hier zu nennen die Unterscheidung von Theorien der historisch-kulturellen Determination und Übermittlung von Sinnzusammenhängen und Symbolsystemen einerseits und Makrotheorien der Strukturen und Funktionen gesellschaftlich organisierter Bildungsprozesse andererseits, für die beide eigene Frageansätze mit jeweils eigenen Kategorien vorgesehen sind (vgl. OEVERMANN 1976, S. 51). Beide hier unterschiedenen Frageansätze müßten in einer Rekonstruktion notwendig, das heißt durch die strukturelle Organisation der Praxis systematisch bedingten, falschen Bewußtseins vermittelt sein. Ein zweiter Aspekt, der eine theoretisch-systematische Problematisierung des Konzepts latenter Sinnstrukturen andeutet, läßt sich aus einem Einwand ersehen, den LEITHÄUSER und VOLMERG gegen die Sozialisationskonzeption erhoben haben: Nicht nur werde durch die Struktur sozialisatorischer Interaktion „überschüssiger“ Sinn produziert, der erst später vom Sozialisanden eingeholt werden könne, sondern es werde auch gewährleistet, daß bestimmte Sinnzusammenhänge von der

Artikulationsschwelle ferngehalten werden (vgl. LEITHÄUSER/VOLMERG 1979, S. 110). Eine Theorie, die ebenfalls das systematische Unterbinden bestimmter Sinninterpretationen erklären will, wird daher über die formale Kennzeichnung von Sozialisationsumwelten hinausgehen müssen und spezifische sozialstrukturelle Verhältnisse angeben müssen – was wiederum eine Klärung des Verhältnisses von (makrotheoretisch betrachteter) Sozialstruktur und subjektiven/kollektiven/objektiv-latenten Sinnstrukturen voraussetzen würde.

Auch wenn man demnach davon ausgehen muß, daß das Konzept der latenten Sinnstrukturen, der Verselbständigung eines Interaktionszusammenhangs gegenüber der Interpretation der beteiligten Subjekte, nicht die Problematik der sich vor dem Hintergrund des Konzeptes einer wechselseitigen Vermittlung von Theorie und Praxis ergebenden Frage nach der (praktisch vermittelten) Notwendigkeit falschen Bewußtseins als richtiger Wiedergabe strukturell vermittelter praktischer Inkonsistenzen und Widersprüche löst, so wird doch der Anspruch eines „objektiven Verstehens“ innerhalb der „Alltagswende“ der Pädagogik als mögliche Abstützung der eigenen Aussagen reklamiert (vgl. etwa KRIEG 1982, Kap. IV; THIEMANN 1979, S. 84f.; HEINZE/LOSER/THIEMANN 1981, S. 125). Die Rezeption dieser Konzeption „objektiven Verstehens“ ist nun allerdings durch eine Widersprüchlichkeit gekennzeichnet, die wiederum das oben angegebene Spannungsverhältnis des Postulats einer Subjekt-Subjekt-Beziehung zwischen Forscher und Erforschten und dem Anspruch, das „verdinglichte Bewußtsein“ des Praktikers über einen pädagogischen Prozeß aufzuheben, reflektiert – eine Widersprüchlichkeit, die dahin tendiert, den Anspruch eines „objektiven Verstehens“ zu destruieren.

Obwohl man einerseits den Geltungsanspruch eines „objektiven Verstehens“ im Sinne eines „Hintergrundverstehens“ sowohl der eigentlichen Sinnzusammenhänge als auch des „verdinglichten Bewußtseins“ des Praktikers einlösen möchte, richtet sich die gleichzeitige Kritik an dem von OEVERMANN u. a. vorgeschlagenen Verfahren gerade auf den auch oben kritisierten theoretisch-systematischen Stellenwert der latenten Sinnstrukturen. Während hier jedoch auf den mangelnden Nachweis ihrer Notwendigkeit, das heißt ihrer praktischen Vermittlung, hingewiesen wurde, zielt jene Kritik zwar ebenfalls auf den Status der latenten Sinnstrukturen – jedoch aus der genau entgegengesetzten Richtung: Kritisiert wird hier gerade der vermutete Anspruch, daß es sich um notwendig falsches Bewußtsein handeln könnte. Diese Kritik richtet sich zum einen darauf, daß bei OEVERMANN u. a. latente Sinnstrukturen theoretisch vorausgesetzt werden, die dann im Forschungsverfahren nur bestätigt werden können (vgl. TERHART 1981, S. 785) – eine Kritik, die durch die obige Darstellung des Verständnisses von Alltagsbewußtsein bei OEVERMANN u. a. widerlegt sein dürfte. Als zentrale Stoßrichtung der Kritik dürfte allerdings der (mit dem Gedanken der Notwendigkeit falschen Bewußtseins gegebene) Anspruch OEVERMANNs u. a. anzusehen sein, daß die Gültigkeit „objektiven Verstehens“ auch gegen das subjektive Verständnis der Beteiligten behauptet werden kann (vgl. THIEMANN 1979, S. 85f.; HEINZE/LOSER/THIEMANN 1981, S. 106). Ein solcher Einwand zerreißt die Dialektik von (Alltags-)Theorie und Praxis, die in der kritisierten Theorie zumindest intendiert ist und die den Hintergrund für das Selbstverständnis der Alltagsorientierung der Pädagogik abgeben sollte, endgültig und reduziert den Unterschied von subjektiven Interpretationen und „objektiven Sinnstrukturen“ auf das Maß, das pädagogisch handhabbar erscheint: auf ein Wissensdefizit. Die kritische Potenz des eigenen

Ansatzes, die Intention auf Kritik notwendig falschen Bewußtseins, wird so eingeschränkt auf ein Maß, das durch das methodologische Postulat einer kommunikativen Validierung vorgegeben ist. Der pädagogische Prozeß, der dieser kommunikativen Validierung vorausliegt (vgl. TERHART 1981, S. 787f.), richtet sich so nur auf die Behebung eines Wissensdefizits. Dessen beliebte Qualifizierung als „verdinglichtes Bewußtsein“ bleibt ohne jede Grundlage. Der Problemhorizont einer kritisch gewendeten dialektischen Vermittlung von Theorie und Praxis kann so nicht erreicht werden: Eine Reflexion des Geltungsanspruchs der eigenen Aussagen kann auf diese Weise ebensowenig erfolgen wie die Rekonstruktion einer pädagogischen Handlungstheorie in ihrer dialektischen Beziehung auf den praktischen Gegenstandsbereich. Die methodologischen Optionen vermögen allenfalls, den desolaten Zustand pädagogischer Theoriebildung zu verdecken.

Die Untersuchung der „Alltagswende“ in der Pädagogik verweist allerdings auf die wechselseitige Beziehung von Gegenstandskonstituierung und pädagogischer Theoriebildung – wenn auch *ex negativo*: Den Schwierigkeiten bei der Erfassung pädagogischen Alltagsbewußtseins korrespondieren die Probleme der Geltungsbegründung pädagogischer Reflexion, die gerade nicht auf dem Umweg über soziologische Referenztheorien aufzulösen sind. Wenn man dem Gegenstand von vornherein eine bestimmte Qualität („pädagogisch“) und eine bestimmte Geltung („eigentlich richtiges“ oder „falsches Bewußtsein“) unterstellt, so bedeutet dies einen Reflexionsverzicht auf verschiedenen Ebenen, die zugleich Aufgabenstellungen für eine Explikation begründeter pädagogischer Theoriebildung darstellen.

Eine erste Problemstellung betrifft die Ebene der Gegenstandskonstitution. Wenn man davon ausgeht, daß pädagogische Praxis sich nur in theoretischer Perspektive ergibt, so bleibt zu fragen nach der Vermittlung dieser Perspektive durch reale Praxisbedingungen wie auch nach der „pädagogischen Qualität“ dieser Perspektive und damit nach der Möglichkeit einer Orientierung der Praxis durch pädagogische Theorie. Benötigt werden Kriterien für eine Analyse und Kritik des pädagogischen Gegenstandes.

Die Frage nach der Möglichkeit solcher Kriterien verweist auf eine zweite Problemstellung, die auf der metatheoretischen Ebene liegt: auf die Frage nach dem Geltungsanspruch einer wissenschaftlichen pädagogischen Theorie. Diese Frage kann nicht lauten, welche pädagogische Theorie Geltung beanspruchen kann, sondern das zu lösende Problem besteht darin, ob man für pädagogische Theorie als solche überhaupt einen Geltungsanspruch erheben kann. Die Frage, wann man begründet von „Erziehung“ sprechen kann, wann also eine Reflexion begründet „pädagogisch“ genannt werden kann, verweist zugleich auf die deskriptiven und normativen Momente sowohl der Gegenstandskonstituierung als auch der Geltungsbegründung pädagogischer Theorie.

## Literatur

- ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. 2 Bde., Reinbek b. Hamburg 1973.
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München 1973.
- BERGER, P. L./LUCKMANN, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt a. M. 1970.

- BERGER, P.L./PULLBERG, S.: Verdinglichung und die soziologische Kritik des Bewußtseins. In: *Soziale Welt* 16 (1965), S. 97 ff.
- BOHNSACK, R.: Handlungskompetenz und Jugendkriminalität. Neuwied 1973.
- CICOUREL, A. V.: Methode und Messung in der Soziologie. Frankfurt a.M. 1974.
- CICOUREL, A. V.: Sprache in der sozialen Interaktion. München 1975.
- DAHMER, I.: Theorie und Praxis. In: DAHMER, I./KLAFFKI, W. (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – ERICH WENIGER. Weinheim 1967, S. 35–80.
- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg<sup>2</sup>1958.
- GARFINKEL, H.: Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs 1967.
- GEULEN, D.: Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie. Frankfurt a.M. 1977.
- GIRMES-STEIN, R.: Grundlagen einer handlungsorientierenden Wissenschaft von der Erziehung. Zur Thematisierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses bei E. WENIGER. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 27 (1981), S. 39–52.
- GOFFMAN, E.: Rahmen-Analyse. Frankfurt a.M. 1977.
- HABERMAS, J.: Zur Logik der Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M. 1970.
- HACK, L.: Subjektivität im Alltagsleben. Zur Konstitution sozialer Relevanzstrukturen, Frankfurt a.M. 1975.
- HAEBERLIN, U.: Empirische Analyse und pädagogische Handlungsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 21 (1975), S. 653–676.
- HEINZE, T./LÖSER, F. W./THIEMANN, F.: Praxisforschung. München 1981.
- HEINZE, T./MÜLLER, E./STICKELMANN, B./ZINNECKER, J.: Handlungsforschung im pädagogischen Feld. München 1975.
- KRIEG, B.: „Eingehüllte Rationalität“ und Pädagogische Praxis. Eine Studie zu Gegenstand und Methode Erziehungswissenschaftlicher Unterrichtsforschung. (Schriftenreihe des Didaktischen Zentrums 1982/2). Frankfurt a.M. 1982.
- LEITHÄUSER, T./VOLMERG, B.: Anleitung zur empirischen Hermeneutik. Psychoanalytische Textinterpretation als sozialwissenschaftliches Verfahren. Frankfurt a.M. 1979.
- LENZEN, D.: „Alltagswende“ – Paradigmenwechsel? In: LENZEN, D. (Hrsg.): Pädagogik und Alltag. Methoden und Ergebnisse alltagsorientierter Forschung in der Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1980, S. 7–25.
- McHUGH, P.: Defining the Situation. Indianapolis 1968.
- MOLLENHAUER, K./RITTELMAYER, C.: „Empirisch-analytische Wissenschaft“ versus „Pädagogische Handlungsforschung“: Eine irreführende Alternative. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 21 (1975), S. 687–693.
- MOSER, H.: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München 1975.
- OEVERMANN, U.: Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN, K. (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung. Reinbek b. Hamburg 1976, S. 34–52.
- OEVERMANN, U.: Sozialisationstheorie. Ansätze zu einer soziologischen Sozialisationstheorie und ihre Konsequenzen für die allgemeine soziologische Analyse. In: Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie: Deutsche Soziologie seit 1945. Opladen 1979, S. 143–168.
- OEVERMANN, U./ALLERT, T./GRIPP, H./KONAU, H./KRAMBECK, J.: Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. Theoretische und methodologische Fragen der Sozialisationsforschung. In: AUWÄRTER, M./KIRSCH, E./SCHRÖTER, M. (Hrsg.): Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt a.M. 1976, S. 371–403.
- OEVERMANN, U./ALLERT, T./KONAU, E./KRAMBECK, J.: Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: SOEFFNER, H.G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Text- und Sozialwissenschaften. Stuttgart 1979, S. 352–433.
- PEUKERT, H.: Pädagogik – Ethik – Politik. Normative Implikationen pädagogischer Interaktion. In: HEID, H., u. a. (Hrsg.): Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. 17. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 1981, S. 61–70.
- SCHÄFER, A.: Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis. Zur Diskussion um den Stellenwert der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 28 (1982), S. 785–796.

- SCHÄFER, A.: Systemtheorie und Pädagogik. Konstitutionsprobleme von Erziehungstheorien. (Forum Academicum. Hochschulschriften Erziehungswissenschaft, Bd. 17) Meisenheim 1983.
- SCHULTE, H./THIEMANN, F.: Alltagswelt als subjektive Konstruktion. Eine Studie zu den Grundlagen schulischen Planungshandelns. In: *Bildung und Erziehung* 32 (1979), S. 431–442.
- SCHÜTZ, A.: Das Problem der Relevanz. Frankfurt a. M. 1971.
- SCHÜTZ, A.: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Frankfurt a. M. 1974.
- SCHÜTZ, A./LUCKMANN, T.: *The Structures of the Life-World*. London 1974.
- SCHÜTZE, F.: *Sprache soziologisch gesehen*. 2 Bde., München 1975.
- SCHÜTZE, F./MEINFELD, W./SPRINGER, W./WEYMAN, A.: Grundlagentheoretische Voraussetzungen methodisch kontrollierten Fremdverstehens. In: *ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN* (Hrsg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. 2 Bde., Reinbek b. Hamburg 1973, S. 433–495.
- TERHART, E.: Interpretative Unterrichtsforschung. Kritische Rekonstruktion und Analyse konkurrierender Forschungsprogramme der Unterrichtswissenschaft. Stuttgart 1978.
- TERHART, E.: Intuition – Interpretation – Argumentation. Zum Problem der Geltungsbegründung von Interpretationen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 27 (1981), S. 769–793.
- THIEMANN, F.: Kritische Unterrichtsbeurteilung. München 1979.
- THIEMANN, F.: Einleitende Variationen zum Alltagsthema. In: THIEMANN, F. (Hrsg.): *Konturen des Alltäglichen. Interpretationen zum Unterricht*. Königstein 1980, S. 2–17.
- THIEMANN, F.: Niederschläge des Alltäglichen in subjektiver Erfahrung. In: THIEMANN, F. (Hrsg.): *Konturen des Alltäglichen. Interpretationen zum Unterricht*. Königstein 1980, S. 39–48.
- UHLE, R.: Verstehen und Verständigung im Unterricht. Hermeneutische Interpretationen. München 1978.
- UHLE, R.: Grundlinien einer Rekonstruktion hermeneutisch-praktischer Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 27 (1981), S. 7–29.
- WENIGER, E.: *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis*. Weinheim 1952.

*Anschrift des Autors:*

Dr. Alfred Schäfer, Remscheider Str. 97, 5000 Köln 91